صعوبات التعلم

نضال عبد اللطيف برهم



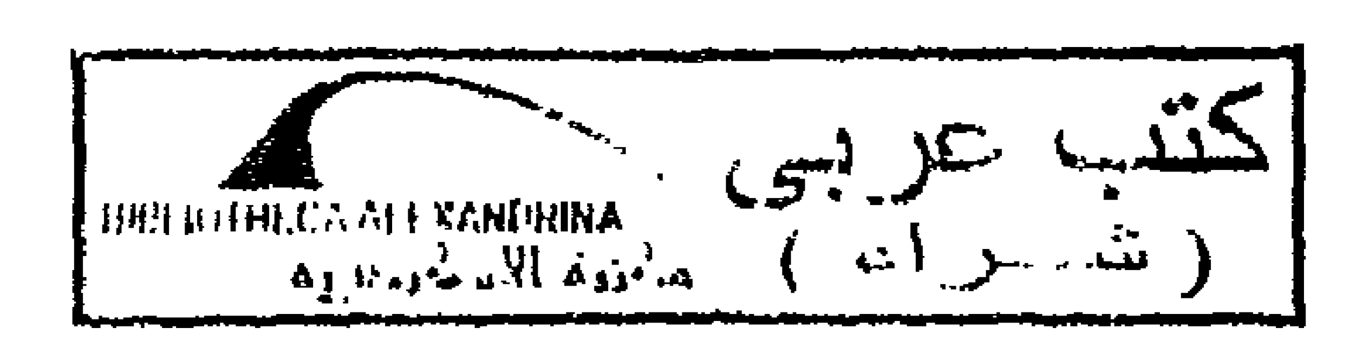
مكتبة المجتمع العربي
للنشر والتوزيع

صعوبات التعلم

صعوبات التعلم



إعداد
نضال عبداللطيف برهم



مكتبة المجتمع العربي
مكتبة المجتمع العربي للنشر

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (2001/8/1936)

371.9

عبد اللطيف، نضال

صعوبات التعلم/ إعداد نضال عبد اللطيف علي.- عمان:
مكتبة المجتمع العربي، 2004.

( ) ص

ر.أ: (2001/8/1936).

الواصفات: / صعوبات التعلم /

* تم إعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية.

الطبعة الأولى

2005م - 1425هـ



مكتبة المجتمع العربي للنشر

عمان - شارع الملك حسين - مجمع الفحيص التجاري

تلفاكس 4632739 - ص.ب. 8244 عمان 11121 الأردن

الفهرس

المقدمة

إن هذا الكتاب يتناول مفاهيم كثيرة يجهلها الطلبة ويجهلها المجتمع عن صعوبات التعلم وكيفية التعامل مع هذه الفئة في المجتمع.

حيث يتكون الكتاب من ست وحدات وهي شروط التعلم الجيد، وحاجات بطيء التعلم، والتلميذ بطيء التعلم ووضعه في المدرسة، وكيف ينظم التدريس للتلاميذ البطيئي التعلم، والنشاط الموجه لبطيئي التعلم، وتدريس العمليات الأساسية.

وهكذا نرجو من الله أن يكون لهذا الكتاب مرجعاً لطلبتنا ولمجتمعنا حول صعوبات التعلم وكيفية التعامل مع هذه الفئة.

المؤلف

الوحدة الأولى



الوحدة الأولى

شروط التعلم الجيد

أولاً: الدوافع

مقدمة:

الدوافع الفطرية والمكتسبة:

يتعامل الإنسان في حياته اليومية ويتفاعل مع البيئة الطبيعية التي يعيش فيها، والبيئة الاجتماعية التي هو أحد أفرادها، وعن طريق هذا التعامل وهذا التفاعل يتكون المجال الحيوي الحركي بين الإنسان والبيئة الطبيعية والاجتماعية، وفي هذا المجال وأثناء هذا التفاعل يسلك الإنسان أنماطاً من السلوك تختلف من فرد لآخر، كل حسب ذكائه وتفكيره وفكرته عن نفسه ودرجة تكيفه مع البيئة من حوله.

والتفاعل الذي يحدث بين الإنسان ومجاله الحيوي، والسلوك الذي يصدر عنه نتيجة لهذا التفاعل، لا يمكن أن يحدث إلا إذا وجد عنصران أو أكثر يسببان هذا التفاعل: التكوين الطبيعي للكائن الحي البشري وما يولد به من دوافع تدفعه إلى أنماط مختلفة من السلوك ليلائم بين نفسه وبين البيئة من حوله، والعنصر الثاني هو البيئة الطبيعية والاجتماعية من حوله، ويمكن أن نرى نتيجة هذا التفاعل واضحة فيما يصدر عن الإنسان من سلوك سواء أكان عملاً أو قولاً أو فعلاً أو رأياً أو تعديلاً أو تغيراً في مظاهر البيئة نفسها، وكذلك يحدث تعديل

أو تغير في سلوك المرء في الموقف الواحد، وهذا التغيير أو التعديل هو نتيجة طبيعية لتفاعل دوافع الفرد مع عناصر الطبيعية المختلفة والمجتمع الواحد الذي يعيش فيه.

النزعات (الدوافع) الفطرية الخاصة (الغرائز):

يرى الدكتور القوصي أن الغرائز هي دوافع أو قوى فطرية تدفع الكائن الحي للسلوك، وأن الغرائز – كدوافع فطرية – فرض علمي يساعدنا على تفسير السلوك.

والغريـــزة اســـتعداد فطري موروث جسمي وعقلي يدفع الإنسان إلى الالـــتفات إلـــى شـــيء معين (إدراك)، وانفعال يصحب هذا الإدراك (وجدان)، والقيام بعمل نحو الشيء المدرك (نزوع).

والغرائز كما صنفها مكدوجل:

1- الوالدية وانفعالها (الحنو).

2- المقاتلة وانفعالها (الغضب).

3- الاستطلاع وانفعالها (التعجب).

4- الهرب وانفعالها (الخوف).

5- البحث عن الطعام وانفعالها (الجوع).

6- النفور وانفعالها (الاشمئزاز).

7- الاستغاثة وانفعالها (العجز والضعف).

8- الجنسية وانفعالها (الشهوة الجنسية).

9- الخنوع وانفعالها (الشعور بالنقص).

10- السيطرة وانفعالها (الزهو).

11- الحل والتركيب وانفعالها (حب العمل والنشاط).

12- التملك وانفعالها (حب التملك).

13- الاجتماعية وانفعالها (الشعور بالوحدة).

14- غريزة الضحك وانفعالها (التسلية).

النزعات الفطرية العامة

توجـد مجموعة من النزعات الفطرية العامة، وهذه أيضاً لها أثر كبير في حياة الفرد وفي شخصيته، وهذه النزعات هي:

1- الاستهواء.

2- المشاركة الوجدانية.

3- التقليد.

4- اللعب.

والاســتهواء والمشاركة الوجدانية والتقليد ترتبط بنواحي الحياة النفسية الثلاثية (إدراك، ووجدان، ونزوع) فالاستهواء هو انتقال الأفكار والآراء، وهذا هـو الإدراك، والمشــاركة الوجدانــية هــي انتقال الشعور والانفعال وهذا هو الوجدان، والتقليد هو انتقال الأعمال والأفعال وهذا هو النزوع.

ومــن أجــل ذلك يسمى بعض العلماء هذه النزعات الثلاثة بالنزعات الاجتماعــية وذلك لأنها تربط الإنسان بالمجتمع حوله ارتباطاً إدراكياً ووجدانياً وسـلوكياً وبذلــك تهيــئ لأفــراد المجتمع التماسك والانسجام. والانسجام في الوجدان، والانسجام في السلوك.

الإيحاء:

انــتقال الأفكــار (الإدراكات) من شخص إلى آخر، أي انتقال الأفكار والآراء من مؤثر إلى متأثر. وأنواعه:

أ- إيحاء فردي وإيحاء جماعي.

ب- إيحاء إيجابي وإيحاء سلبي.

المشاركة الوجدانية:

هــي انتقال الحالة الانفعالية من مؤثر إلى متأثر بعد أن يدرك المتأثر المظاهر الخارجية لهذه الحالة عند المؤثر.

التقليد:

هـو انـتقال ألوان السلوك أو المظاهر التنفيذية من فرد إلى آخر. إذا كانت الرغبة في التقليد صريحة كان التقليد مقصوداً. أما إذا كانت الرغبة غير صريحة أو لا شعورية كان التقليد غير مقصود.

اللعب:

هو تلك الأفعال والحركات التي يقوم بها الإنسان من تلقاء نفسه وليس لـه غـرض منها إلا التسلية والسرور، أما العمل هو نشاط يرمي إلى غرض مخصوص ويجبر الإنسان عليه انتظاراً لفائدة ما. ومن نظريات اللعب:

نظـرية الاسـتجمام – نظرية الطاقة الزائدة – النظرية التلخيصية – نظرية التمرين والاستعداد.

الدوافع المكتسبة الشعورية

العواطف

يمكن تعريف العاطفة بأنها صفة نفسية ثابتة مكتسبة لها أثر كبير في تكويـــن الشخصـــية، كمـــا يسميها علماء النفس (بالعادة الانفعالية). والعواطف عموماً أما مادية أو معنوية، والعواطف المادية تكون نحو الأشياء والأشخاص، أمـــا العواطف المعنوية فتكون نحو القيم الأخلاقية والمثل العليا كالفضيلة وحب العـــدل وكره الظلم وحب الشرف واحتقار الكذب والخيانة، ومقت النفاق والملق وحب الحق والواجب إلى غير ذلك.

والعواطـــف الماديـــة إما أن تكون فردية أو جمعية، فالفردية مثل حب التلميذ لمدرسه، وحب الطفل لوالده، وحب الزوج لزوجته. أما الجمعية مثل حب المـــدرس لتلاميذه، وحب بعض الناس للقطط أو الكلاب، وحب العرب القدامى للبنين وكراهيتهم للبنات، أو حب محمد للمسلمين، أو رفق عمر برعيته، أو كره أبي بكر للمرتدين ومدعي النبوة وهكذا.

العاطفة السائدة:

مـــن بيـــن العواطف العديدة لدى الشخص نجد عاطفة تسود على بقية العواطـــف وتتحكم في معنوياته مثل عاطفة حب المال والعلم والوطن والوالدين والأولاد. وكـــل نشاط الفرد يسير نحو إشباع عاطفته السائدة، فالعاطفة السائدة تعمل على توجيه سلوك الشخص. وفي أمثال العرب: رأس الحكمة مخافة الله.

عاطفة اعتبار الذات:

وهـــي الشعور بالكرامة الإنسانية وفقاً لقوله تعالى: ﴿ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ ﴾ وهي تجعل الإنسان ينظر إلى الأمور نظرات خاصة حسب درجة تقديره لنفسه وهذه النظرات يمكن توضيحها بالمراحل الآتية:

- اللذة – الألم: فمن الناس من ينشد اللذات الجسدية ومنهم من يشد اللذات المعنوية الروحية وقد وقف الإسلام موقفاً وسطاً حين أمر المســلمين بهــذا الدعاء: (ربنا آتنا في الدنيا حسنة وفي الآخرة حسنة وقنا عذاب النار).
- الـــثواب – العقـــاب: وتتجلى في شعور المرء بأنه محاسب على أعماله، وكذلك.
- عبارات المدح وعلامات الرضا – عبارات الندم وعلامات التألم والغضب.
- ســـلوك يجلـــب رضاء المجتمع – سلوك يجلب سخط المجتمع. فالمؤمـــن يأمـــر بالعرف بأن من طلب رضاء الله بسخط الناس رضي الله عنه وأرضى الناس.
- يكوّن الشخص فكرة عن نفسه من تفاعلاته مع المجتمع فقط في المجتمعات غير المؤمنة أما في المجتمع المؤمن فإن علاقته بالله تجعلـــه يـــتحرر من العبودية للمجتمع من ناحية ويقدم له كل ما يستطيع من خدمات من ناحية أخرى عملاً بقوله صلى الله عليه وسلم: الخلق كلهم عيال الله وأحبهم إلى الله أنفعهم لعياله.

- وأخـــيراً يرضى الشخص بالعمل لأنه يتفق مع فكرته عن نفسه، ولا يرضـــى عـــن الآخر لأنه لا ينسجم مع هذه الفكرة. والقرآن الكريم يقول: ﴿ كُلٌّ يَعْمَلُ عَلَى شَاكِلَتِهِ ﴾ .

الدوافع المكتسبة اللاشعورية

العقد النفسية

العقـــدة مجموعـــة مركبة من مواد مكبوتة كالأفكار والدوافع الذكريات مشـــحونة بشحنة انفعالية قوية. وقد تنشأ العقدة من صدمة انفعالية واحدة أو من تربـــية غير رشيدة في عهد الطفولة، أو من تربية تسرف في الكبح أو التخويف أو التدليل أو التأثيم مما يخلق في نفس الطفل مشاعر بغيضة بالنقص أو الذنب، أو اتجاهـــات نفســـية سلبية كالغيرة أو الكراهية. وهي مشاعر أو اتجاهات غير مساغة لا تلبث أن تكبت فتنشأ عنها عقدة أو عدة عقد. ولقد وجه الرسول الكريم الناشـــئين إلى تربية ذاتية تبعدهم عن العقد حيث قال: (يا غلام إذا سألت فاسأل الله، وإذا اســـتعنت فاســـتعن بالله، واعلم بأن أهل الأرض لو اجتمعوا على أن ينفعوك لم ينفعوك إلا بشيء كتبه الله ولو اجتمعوا على أن يضروك لم يضروك إلا بشيء كتب عليك جف الأقلام وطويت الصحف).

دوافع السلوك

مقدمة:

وجـد علماء النفس أن تكوين الإنسان وعملياته الحية الحركية تتطلب إشباع حاجات معينة في ظروف خاصة ببعض أساليب نشاط معين، حتى يمكنه أن ينشأ صحيحاً من الناحيتين النفسية والجسمية، فالإنسان يعيش في بيئة معينة هي المجتمع الذي يتطلب بدوره من الفرد نوعاً من المعرفة، وأسلوباً من المهارة ومجموعـة معيـنة من العلاقة الوظيفية، وهذه كلها أمور ضرورية للفرد حتى يمكنه أن يتكيف مع هذه البيئة ويكون متفاعلاً وإياها.

والحاجات هي أسس مشاكل التكيف التي تواجهنا، بمعنى أن الشخصية لا تـتحقق لهـا الصحة النفسية السليمة التي تهدف إلى توافق الإنسان مع البيئة الخارجية إلا إذا أشبعت هذه الحاجات وشعر الإنسان بأن حاجته قد أشبعت فعلاً.

ويمكن أن نميز في الحاجات بين نوعين رئيسيين:

1- الحاجات الفسيولوجية.

2- والحاجـات النفسـية وهذه تشمل الحاجات الاجتماعية وحاجات الذات أو الحاجات التي تساعد على تكامل الذات.

تعريف الدافع:

الدوافـــع هـــي الطاقات التي ترسم للكائن الحي أهدافه وغاياته لتحقيق التوازن الداخلي أو تهيئ له أحسن تكيف ممكن مع البيئة الخارجية.

الباعث:

يطلق اصطلاح الباعث على بعض المواقف التي تنشط الدافع وترضيه فـــي آن واحد كرؤية الطعام أو وجود جائزة أو مكافأة أو منافسة أو ارتفاع في الأجـــر، أو غير ذلك مما يطمح الفرد إلى الظفر به، ويطلق أيضاً على المعايير والقوانين والزواجر الاجتماعية التي تحمل الفرد على تعديل سلوكه وتكيفه وفقاً لمطالب المجتمع، وبالتالي مصلحة الفرد.

الغاية:

الغاية أو الهدف هي ما يشبع الدافع وإليه يتجه السلوك، إنها النهاية التي يقـــف عـــندها الســـلوك، والغايـــة إن كانت ماثلة أمام الإنسان كطعام أمامه أو موضوع تصوره أو تذكره، كانت الغاية شعورية وساعدت على توجيه السلوك توجيهاً ملائماً.

ومن أظهر ما يميز الإنسان عن الحيوان قدرته على تصور الغاية من سلوكه وعلى تصور الوسائل التي تؤدي إلى تحقيق هذه الغاية.

الدوافع البيولوجية والدوافع الاجتماعية

مثال:

قــد تريد أن تجعل الطفل يأكل شيئاً معيناً، وحيث أنه في حالة شبع أي لم يحس بعد بالجوع أو بدافع الجوع فإنه لن يتناول طعامه.

كذلــك قــد يقدم المدرس المعلومات لتلاميذه في الفصل إلى أنهم قد لا يقبلون عليها وبالتالي لا يتعلمون.

تؤكــد تلــك المظاهــر أن إقدام الكائن الحي على العمل أو على اتخاذ سلوك معين إنما يكون مبنياً على أساس رغبات Desires أو حاجات Needs أو دوافع Drives أو حوافز Incetives.

فالدوافع تعتبر من العوامل الهامة التي تتدخل وتسهم في عملية التعلم، بــل وتسهم إلى حد كبير في نجاح العملية التعليمية، فسلوك الكائن الحي يكون مدفوعــاً إليه بقوة داخلية تسمى دافع. وينشط الكائن (الحي) ويزداد نشاطه كلما زادت قوة هذا الدافع، كذلك يظل سلوك الكائن مستمراً طالما لم يشبع هذا الدافع.

خصائص السلوك الحيوية الناتج عن دافع:

1- لــه صفة الغرضية حيث أن إشباع الدافع ينهي حالة التوتر وعدم الاتزان الناشئة عن هذا الدافع.

2- لــه صفة التلقائية، أي أن للكائن الحي القدرة على أن يحرك نفسه حركة ذاتية تلقائية.

3- الاســـتمرار، يســـتمر سلوك الكائن الحي حتى يحقق حالة الإشباع المتطلبة.

4- تغير السلوك وتنوعه، يتغير سلوك الكائن الحي ويتنوع حتى يتحقق الغرض الذي يرمي إليه الكائن الحي.

5- سلوك الكائن الحي يتناوله التحسن، وبعبارة أخرى أن للكائن الحي القدرة على التعلم.

6- ســلوك الكائــن الحي يقف أن يتناوله التغيير إذا ما تحقق الغرض الذي كان يرمي إليه الكائن الحي وهو إشباع الدوافع.

7- خاصـــة التكـيف الكلي، وبمقتضاها نلاحظ أن تحقيق الغرض لا يتطلـب مـن الكائن الحي تحريك جزء صغير من جسمه فحسب، وإنمـا يتطلب تكيفاً كلياً عاماً، فكلما ازدادت حيوية الغرض وكلما ازدادت قوة الدافع وإلحاحه كلما زادت الحاجة إلى التكيف الكلي.

تقسيم الدوافع

دوافع بيولوجية في المرتبة الأولى:

الدوافع الفسيولوجية أو البيولوجية أو الفطرية أو الأولية: وهناك أربعة دوافع بيولوجية هامة، وهي دافع الأمومة (أي الرعاية للأجنة الصغيرة) ودافع العطش ودافع الجوع والدافع الجنسي. وقد رتبت قوة الدافع وأهميته بالنسبة للكائن الحي، وتتوقف قوة الدافع البيولوجي على نوعه وعلى شدته. ويؤثر التركيب الفسيولوجي لجسم الإنسان أو الكائن الحي في شدة الدافع. فالغدد الصماء وعمليات البناء والهدم وأجهزة الجسم المختلفة وعلى الأخص الجهاز العصبي تؤثر كلها بدرجة ما في شدة الدافع وإلحاحه، ولذلك نلاحظ اختلاف الأفراد في مدى استجاباتهم وسرعة تلك الاستجابة بالنسبة لتلك الدوافع البيولوجية المختلفة.

دوافع بيولوجية في المرتبة الثانية:

وهناك دوافع بيولوجية أخرى تقل في المرتبة وفي الأهمية في مجال التعلم بالذات عن الدوافع الأربعة السابقة هذه هي:

الدافع لتجنب الألم الجسمي – وتجنب البرد والحر – والدفاع للإخراج – والدافع للبحث عن الهواء الطلق – والدافع للراحة – والدافع للرياضة البدنية.

دوافع اجتماعية مكتسبة:

لا يلبث الطفل الرضيع أن يتعلم أثناء تنشئته الاجتماعية كثيراً من الدوافع والرغبات والاتجاهات التي تسمى بالدوافع الاجتماعية لأنها تنشأ تحت تأثير العوامل الاجتماعية ولأنها تؤثر في السلوك الاجتماعي للفرد، وفي علاقته بالأفراد الآخرين. وليست الدوافع الاجتماعية فطرية كالدوافع العضوية، وهي ليست نتيجة حتمية للنمو، وإنما هي تكتسب بالتعلم أثناء التنشئة الاجتماعية للفرد وتحت تأثير عوامل الحضارة، وتجارب الحياة التي يمر بها الأفراد.

ويمكن إجمال بعض الدوافع الاجتماعية المكتسبة فيما يلي:

دافع حب الاجتماع – التقدير الاجتماعي – دافع السيطرة – دافع التملك – دافع الهرب – دافع المقاتلة – دافع حب الاستطلاع – الدافع للحل والتركيب.

الحاجات النفسية

الحاجة للمحبة:

الطفـل فـي حاجة لمحبة المحيطين به والمشرفين على شؤون حياته، وهذه الحاجة تنمو بالمثل من اعتماده عليهم اعتماداً كبيراً وخاصة الأم. فالأم إذ تمـثل عـنده مصدر الغذاء فهي التي ترضعه أو تطعمه ومصدر الأمن لأنه لا يشـعر به إلا في جوارها، ومصدر العطف والحنان، تصبح مركزاً لدافع جديد هـو دافـع الحب الذي يتركز أول الأمر فيها ثم يبدأ الطفل في تبادله مع أفراد الأسرة الآخرين الذين يمنحونه الحنو والعطف ويقبلون عليه ويسرعون إليه إذا بكى أو إذا اشتكى ويبتسمون في وجهه ويشعر في جوارهم بالسرور والفرح.

وتسـتمر هـذه الحاجـة عندما يكبر الطفل ويبدأ في تكوين الصداقات وعلاقات المحبة مع أفراد من نفس جنسه ثم مع أفراد من الجنس الآخر، وعندما يشـترك في العديد من المجالات الاجتماعية التي تعتمد على محبة الناس وعلى العلاقات الطيبة التي تجمعهم.

الحاجة للأمن والطمأنينة:

الطفـل يولـد عـادة غير قادر على إجراء أي تصرف يتصل بشؤون حـياته، فهـو مـن لحظـة ولادته ولفترة طويلة نسبياً بعد الولادة يعتمد على الآخرين، وعلى الأم بصفة خاصة، اعتماداً كبيراً في أداء كل متطلبات حياته.

واعتماد الطفل على الأم والأهل والكبار والمحيطين به والمشرفين على شؤونه بهذا الشكل يجعله لا يشعر بالاستقرار أو الأمن إلا في جوارهم، فهو في حاجة مستمرة لوجود من يأمن إلى جواره وتستمر هذه الحاجة مع الطفل وتتدرج معه في مراحل حياته المختلفة.

ولا تقتصر هذه (الحاجة للأمن) على الأطفال، بل إن الكبار أيضاً في حاجة دائمة للشعور بالأمن والاستقرار. يتمثل ذلك في بحثهم عن الوظائف المستقرة ذات الدخل الثابت والمستقبل المضمون، وفي اهتمامهم بالمعاشات، وفي تأمينهم لحياتهم بإدخال المال... أو نحو ذلك. بل أصبحت الحكومات والهيئات العامة بعد أن أحست بأهمية هذا الدافع وأثره في حياة الإنسان وفي استقراره وفي عمله، تهتم بتحقيقه في صورة مشروعات لتأمين البطالة والرعاية الاجتماعية عند المرض أو الشيخوخة أو غير ذلك من الخدمات التي تهدف إلى بث الطمأنينة في نفوس الناس وإشعارهم بالأمن بالنسبة لحياتهم ومستقبلهم.

والتلميذ الذي يفتقد الشعور بالأمن داخل المدرسة، فيشعر بعدم استقراره في دراسته أو أنه معرض للطرد من المدرسة، أو لا يأمن لمدرسيه ولا يطمئن لمعاملتهم وتقديراتهم، معرض لكثير من أسباب سوء التكيف في المدرسة والفشل في دراسته.

الحاجة للنجاح:

يحتاج الطفل منذ نشأته لأن يحقق بنجاح بعض الأعمال التي يقوم بها. فالنجاح دافع هام للفرد ويقوده عادة إلى نجاح آخر. وهذه حقيقة تربوية هامة. فالتدرج من السهل إلى الصعب من الأهمية بمكان في التعلم، حيث أن فضل الطفل أو التلميذ عادة ما يثبط همته ويوقف نشاطه. فالتدريب على حل مسألة

سهلة ينجح فيها التلميذ تساعده وتدفعه لأن يحل مسألة أخرى أكثر صعوبة، وفي الوقت الذي يفشل فيه إذا أعطي مسألة صعبة في أول الأمر. وهناك المثل السائد عند الإنكليز: النجاح يورث النجاح. وقد أغنانا عنه قول رسولنا صلى الله عليه وسلم: (من عمل بما علم آتاه الله علم ما لم يعلم). فدافع النجاح وإشباعه يعطي الثقة بالنفس والاعتداد بها، ويشجع الشخص على أن يتابع سلسلة النجاح فيما يوكل إليه من أعمال وتبعات ومسؤوليات.

الحاجة للحرية:

يحتاج الطفل لحرية في تصرفاته وأعماله ولعبه: فالحرية حاجة أو دافع في الفرد مرتبط بفرديته وإمكانية تصرفه وتحمل مسؤولية هذا التصرف. فالطفل يريد أن يلهو ويقفز، والصبي يريد أن يخرج مع رفاقه في مجموعات للعب بالكرة. والمراهق يحب ، يكون حراً في اختيار زملائه وفي اختيار ملابسه وفي حرية صرف نقوده... الخ. والبالغ يحب أن يكون له حرية تفكيره وحرية اختياره مذهب فلسفي معين مثلاً. ولكنه في المجتمعات المعاصرة يشعر بأنه مقيد بما تفرضه عليه مصلحته الشخصية أو مصلحة المجتمع. فلا حرية له إلا إذا تجرد عن الخضوع لرغباته الخاصة أو رغبات من حوله من الناس وألزم نفسه بالخضوع للخلق وحده دون سواه.

الحاجة إلى الضبط:

نجد أن الطفل الراغب في الانطلاق والحركة وممارسة حريته نجده يحتاج أيضاً إلى الضبط الرقيق من والده أو من الكبار وممن هم حوله. والضبط يتخذ صوراً متعددة منها الضبط الذي يشمل توجيهاً أو إشرافاً وهو الضبط الرقيق الموجه، الذي يحتاج إليه الطفل والصبي والمراهق بل والبالغ. فالمراهق

يـريد ضـبطاً بعناية من والده أو من رائده أو من مدرسه، دون أن يحيط هذا الضـبط نشاطه الحر ورغبته في الحرية، والبالغ محتاج للضبط أيضاً تجده في صورة القوانين والنظم الاجتماعية، والقواعد التي توجد بحيث لا تترك الشخص حـراً طليقاً يتصرف كما يشاء أو كما يحلو له أن يتصرف. فالمجتمع بسلطاته يحـد من الحريات لصالح الأفراد والجماعات بل ولصالح الحرية ذاتها. وأسمى درجـات الحرية أن يعيش الفرد في مجتمع إسلامي صحيح يخضع الجميع فيه لشـرع الله الـذي لا يحابي أحداً على حساب أحد ولا يترك للفرد حرية تضر بمصالح الآخرين مباشرة أو تضر به بصورة غير مباشرة إنما يلزمه بأن يطلب من الله دائماً أن يساعده على ضبط نفسه بقوله: اهدنا الصراط المستقيم.

الحاجة للتقدير:

الطفل في حاجة أيضاً إلى التقدير وإلى إثبات ذاته. وتتبين هذه الحاجة فـي محبته لمن يهتمون بأمره ويقدرون رغباته. كما تتبين بوضوح في تنافسه علـى محبة الأبوين وشعوره بالرضا عندما يولونه عناية خاصة، وفي شعوره بالضـيق والغضب عندما يفضلون أحد اخوته عليه، أو عندما يحنون على طفل آخـر غـيره، وكذلك في علاقته بالناس عموماً عندما يقبل على من يحترمونه ويقدرون ذاته. ونحن نعلم وصية رسول الله صلى الله عليه وسلم للأبوين بقوله: (اعدلوا بين أبنائكم ولو في القبل).

هـذا ويكبر الطفل ويزداد ميله للتقدير ممن هم حوله في المدرسة من أقرانه ومدرسيه ونجده يبذل الكثير ليحظى بهذا التقدير، فيعمل ويجد وينشط في مجالات كثيرة في الدراسة، وفي أوجه النشاط المدرسي، وفي النظام حتى يلفت إلـيه الأنظار، ويحظى بالتقدير الاجتماعي المرغوب وقد يتمثل تقدير الفرد في

إثابـــته أو مدحـــه أو الثناء عليه... الخ. من أوجه التقدير. ونجد ذلك أيضاً في البالغين حيث يميل الفرد إلى أن يثاب على عمل أجاده، أو مشروع قام به إثابة ماديـــة كالحصـــول على علاوة من رئيسه أو على درجة تشجيع أدبي، كما هو الحال في جوائز الدولة أو استلام شهادة أو وسام أو غير ذلك من أوجه التقدير التي يحتاج إليها الفرد ويسعى لتحقيقها جهد طاقته. ونحن نجد في تعاليم الرسول صـــلى الله عليه وسلم من تشجيع المتعلمين قوله: " إذا جاءكم طالب العلم فقولوا مرحباً بضيف رسول الله ".

الحاجة للانتماء أو الحاجة للجماعة:

الإنســـان فـــي حاجـــة إلى الغير والشعور بأنه ينتمي إلى جماعة منذ اللحظـــات الأولى في حياته. نلاحظ ذلك على الطفل الصغير واعتماده على أمه فـــي الشهور الأولى من حياته في كافة متطلبات هذه الحياة، ثم على أمه وأبيه وكافـــة أفـــراد أســـرته بعـــد ذلك. فمن الأسرة يكتسب اللغة وأساليب السلوك الاجتماعـــي وأغلـــب القيم والاتجاهات التي توجه سلوكه وتتحكم في تصرفاته، وغير ذلك من النواحي التي تطبع سلوكه بطابع معين يلازمه بقية حياته.

ثم يعتمد بعد ذلك على مؤسسات اجتماعية أخرى (بجانب الأسرة) مثل المدرســـة التـــي يكتسب منها كثيراً من الخبرات المعرفية والمهارات وأساليب التفكـــير وبعـــض الاتجاهات إلى غير ذلك، ومثل النادي ومجموعات الأصدقاء والحـــياة الاجتماعية بمعناها الواسع، وخلال أيام حياته كلها تظل العلاقة قائمة بيـــنه وبين هذه المؤسسات بعضها أو كلها، وتبادل المنفعة يظل مستمراً بينهما، وتـــزداد هـــذه العلاقـــة مع الأيام. فعندما يكبر الطفل تكبر حاجته إلى الجماعة ومتطلباته منها.

الدوافع والتعليم

تعــد الدوافع من أهم العوامل التي تسهم في التربية بوجه عام والتعلم بوجه خاص. فالتعلم الناجح هو التعلم القائم على دوافع التلاميذ وحاجاتهم وكلما كان موضوع الدرس مشبعاً لهذه الدوافع والحاجات كلما كانت عملية التعلم أقوى وأكــثر حيوية، لذلك ينبغي أن يوجه نشاط التلاميذ بحيث يشبع الحاجات الناشئة لديهم ويتفق مع ميولهم ورغباتهم.

وطبيعــي أن عمــل المــدرس لا ينبغي أن ينصرف إلى إشباع ميول التلاميذ ودوافعهم الراهنة فحسب، وإنما يجب أن يعمل على خلق ميول ودوافع جديــدة تعمل على إنماء شخصياتهم وإكسابهم المهارات والمعارف والاتجاهات النافعة.

وظائف الدوافع في عملية التعلم

للدوافع ثلاث وظائف هامة في عملية التعلم ألا وهي:

الأولى:

أنهـــا تضع أمام المتعلم أهدافاً معينة يسعى لتحقيقها، بمعنى أنها تطبع السـلوك بالطـابع الغرضي. بكل دافع يرتبط بغرض معين يسعى إلى تحقيقه، وحسب حيوية الغرض ووضوحه وقربه أو بعده حسب ما يبذل الفرد من نشاط في سبيل تحقيقه وإشباعه.

الثانية:

الوظـيفة الثانـية للدوافـع هي أنها تمد السلوك بالطاقة وتثير النشاط. فالـتعلم يحـدث عن طريق النشاط الذي يقوم به الفرد. ويحدث هذا النشاط عند ظهـور دافـع أو حاجـة تسعى إلى الإشباع ويزداد بزيادة الدافع. فالدوافع هي الطاقـات الكامنة عند الكائن الحي والتي تجعله يقوم بنشاط معين، ومن ثم تعد الأسـاس الأولـى فـي عملية التعلم، ويجب أن ننبه إلى أن بعض الدوافع تمد السـلوك بطاقات أكبر مما تمده به غيرها، ولكن المهم هو النتيجة النهائية التي تحصل عليها.

الثالثة:

أنهـا تساعد على تحديد أوجه النشاط المطلوبة لكي يتم التعلم. فالدوافع تجعـل الفرد يستجيب لبعض المواقف ويهمل بعضها الآخر. فعندما يقوم الفرد

بقراءة كتاب تحت تأثير دافع معين كمراجعة درس مثلاً أو تحضير موضوع، لا ينتبه إلا إلى الأجزاء المتصلة بما يقوم بعمله ولا يدرك غيرها إلا إدراكاً سطحياً، بخلاف ما إذا كان الدافع هو تعلم الكتاب كله.

وتحدد هذه الناحية أهمية تحديد العمل تحديداً واضحاً عند القيام بالتعلم، فمجرد القراءة أو التدريب وسيلة غير منتجة للتعلم. والدراسة المنتجة أو التعلم المنتج هو التعلم الغرضي الموجه نحو أهداف معينة.

أثر الدوافع في التعلم والتعليم

إن الــنظرة الســلوكية للإنسان على أنه كائن حي يستجيب آلياً للقوى الخارجــية التــي تعمل عملها فيه، كانت قد تعرضت في السنوات الأخيرة إلى تعديــل كبــير بحيث أخذت بعين اعتبارها قابلية الإنسان على اختيار المنبهات والمثــيرات وتقيمها في ضوء حاجاته وعلى أساس إعطاء قيمة ومعنى للخبرة التــي يكتســبها، وأن يفكر تفكيراً بناء، وأن ينغمس بالفعل الذي تدخل فيه ذاته وشخصــيته. وبالمعنى الأوسع للكلمة ولمفهومنا للتعليم نقول، بأن الطريقة التي يــتعلمها أي منا، أو يندفع لتعلمها تعتمد على القوى الخارجية المحيطة بالإنسان Extrinsic من جهة، حيث يتفاعل بواسطتها باستمرار، وتعتمد من جهة أخرى علــى خصائصــه النفســية والوظيفية Intrinsic التي تتميز بها مراحل نموه المخــتلفة وتؤثر فيه خصائصها. وبالرغم من أن الإنسان يتأثر من جراء القوى الواقعــة علــيه، فإن التعليم، كما ينوه عنه علم النفس الحديث ما هو إلا مشكلة الكشف عن المعنى الشخصي.

هــذه هــي خاصة التغيير التدريجي في التعلم، وكما هو واضح، فإن التأكــيد ينــتقل من استخدام البيئة، مع أنها من العناصر الهامة في التعلم، إلى العمل على تسهيل الإدراك والتبصر وخلق الظروف المناسبة للارتياد والكشف الذاتييــن للمعــنى. وعلــى هذا فإن الدوافع والتعلم يتضافران معاً في عرض المحتوى بأسلوب تكون فيه الذات طرفاً متصلاً.

الدافع والتعلم

الـــتعلم هو اكتساب مهارات جديدة ومعان وتهيؤات شخصية، ويضمن ذلـــك التجنـــبات وعـــدم القيام بما كان الفرد قد قام به من قبل. وبالمعنى الأدق والأضـــيق، فـــإن تعلـــم شيء ما يكون متبوعاً عادة بتغير في السلوك والتفكير والشعور.

والدافـــع كما سنستخدمه هنا، هو عملية يتم خلالها التفاعل بين الطلبة والنشاطات المختلفة. أي أنه عملية بمقدورها:

أ- أن توجـــه وتقود الطلبة نحو الخبرات والنشاطات التي يحدث فيها التعلم.

ب- أن تمـــنحهم قـــوة ونشاطاً تعينهم على الاستمرار في العمل والقيام بالنشاطات اللازمة لاكتساب الخبرات والمهارات.

ج- أن تســـهم فـــي تركيز انتباههم في اتجاه واحد وحول نشاط معين حسب اللزوم ومقتضيات الظروف.

الدافع أكثر من شيء واحد:

ليس هنالك في الواقع من معلم واحد لم يكن قد سأل مرة سؤالاً كهذا، " كـــيف تدفـــع التلاميذ للدرس، وللعمل، وللتعلم ؟ ". في الواقع عندما نبحث في موضوع الدوافع، يبدو أن العديد من المدرسين الحصفاء المكرسين أنفسهم لهذه المهنة وكأنهم ينشدون وسيلة واحدة أو تنفرد بدفع التلاميذ. وبالرغم من أن هذا البحث كان قد صمم ليجعلك على بينة من عاملي الطبع والتطبع للدوافع والتعلم، فإنه من الضروري علينا أن نذكر منذ البداية بأنه ليس هنالك من معادلة واحدة

أو موقف واحد أو مجموعة من الوسائل تحرك الدافع عند التلاميذ جميعاً بنفس الطـريقة أو بـنفس الدرجة. حري بنا أن نفهم بأن ما يدفع البعض من التلاميذ للعمـل هو نفسه يؤثر تأثيراً معاكساً في الآخرين، أي أن ما يدفع زيداً قد يثبط عمـرواً، وأن ما يثير زيداً قد يثبط همة خليلاً. وإلا بعد من هذا فإن الفرد نفسه يمكن أن يندفع تحت تأثير عوامل مختلفة في ظروف مختلفة. وإذا كان بالإمكان أن تـبدأ بالاتفـاق علـى أن الدافـع للتعلم هو مزيج معقد في البيئات المختلفة والاتجاهـات والطموح ومفاهيم الذات فإننا نقترب خطوة من استخدام ما تخبرنا به نتائج البحوث العملية بصورة فعالة في تحسين طرق التدريس عندنا.

مفهوم الذات وعلاقته بالدافع والتعلم:

كمـا يرى وليم جيمس فإن " النفس عبارة عن المجموع الكلي للأشياء التـي يمكـن أن يطلـق علـيها الفرد بأنها تخصه " وأكثر من هذا فإنها دراية الشخص بوجوده الذاتي من حيث المعتقدات والاتجاهات والآراء التي يتبناها عن نفسه.

إن الدلـيل المـتزايد دل علـى أن رسوب التلميذ في المواد المدرسية الأساسية – كما هي الحال أيضاً في الدوافع غير الموجهة والافتقار إلى الاندماج الأكاديمـي الـذي هـو مـن خصائص ذوي الإنجاز الواطئ، وترك الدراسة، والضـعف الثقافـي، والرسوب – قد يعزى من ناحية إلى الإدراك غير السليم للـذات والعـالم. هنالك العديد من التلاميذ مثلاً يلاقون صعوبة في المدرسة لا بسبب الذكاء المنخفض أو ضعف البصر، ولكن لأنهم تعلموا أن يعتبروا أنفسهم غير قادرين على تحقيق العمل الأكاديمي. ويصح هذا بالنسبة للفعاليات المدرسية الخاصة كالرياضة والأمور الدرامية والمشاركة في النادي أو الحديث أمام الملأ.

دلت التجارب في البحوث السلوكية على أن توقعات القائم بالتجارب لما يمكــن أن يقوم به الأفراد الذين تجري عليهم التجربة، يمكن أن يكون بنية ذات دلالــة لما يمكن أن يستجيب به الأفراد فعلاً وعلى سبيل المثال دخل كل صف من الصفوف السادسة في إحدى المدارس ثلاثة مدرسون وفي كل صف من هذه الصــفوف، حوالــي 20 بالمائة من الأطفال تعرف عليهم المدرسون على أنهم أحــرزوا درجات في الاختبار المخصص للتعرف على التفتح الذهني تدل على أنهــم سوف يحرزون على درجات أكاديمية غير معتادة خلال السنة الدراسية. ولقــد تــم اختيار هؤلاء الأطفال في الواقع بشكل عشوائي في المجموع الكلي للأطفــال الذيــن أخــذوا نفس الاختبار. وبعد مضي ثمانية أشهر على تصميم ظــروف التجربة، أعيد اختبار جميع الأطفال بنفس اختبار الذكاء الآنف الذكر. فماذا كانت النتائج ؟ بالنسبة للمدرسة ككل، نرى بأن أولئك الأطفال الذين أخبر مدرســوهم بــأنهم يتوقعون منهم إنجازاً ذهنياً عالياً، عبروا عن إنجاز عال ذي دلالــة فــي نسب الذكاء، أكثر مما حصل عليه الأطفال الآخرون في المدرسة. وفي الحقيقة، كلما كان مستوى الصف متدنياً، كلما كانت نسبة الذكاء أعلى (40)، وعلــى مــا يــبدو أن المدرسين عاملوا اللامعين من الأطفال بإيجابية أكثر وتفضــيل أكبر، مما أدى بالأطفال لأن يستجيبوا استجابات أفصحت عن نفسها كمستوى عال من نسبة الذكاء.

مفهوم الذات والتعلم: نتائج البحث:

إن رصيدا ضخماً من البينات التي ترتكز على البحوث والتي تربط بين مفهوم الذات والتعلم في المدرسة تجمع لدينا في السنوات الحديثة. وللتعرف على العلاقــات التي تم الكشف عنها نقدم مختصراً للأحكام التي استقيناها من النتائج

الكـــبرى لسبع دراسات تتعلق بمفهوم الذات. ومن بين الأمور الأخرى التي تم الكشف عنها ما يلي:

1- مـــن حيـــث إدراك الأفـــراد لذاتهم، كان ما يقومون به من عمل محدداً أثناء قيامهم بذلك. وفي حالة تساوي الظروف، فإن أولئك الذيـــن لا ينجزون عملهم، اختاروا على أن لا يقوموا بذلك وفي الوقـــت الذي نرى فيه أن الذين أنجزوا عملهم اختاروا على أن يقوموا بذلك.

2- كانت هنالك علاقة إيجابية ذات دلالة بين المفاهيم غير الناضجة عـــن الـــذات وبين عدم القدرة على القراءة في الصفوف الثالثة والسادسة.

3- كانـــت هنالك علاقة إيجابية ذات دلالة بين الإدراك العالي للذات والتحصـــيل المدرســـي في مجموعة تتكون من طفلاً في الصف الخامس والسادس.

4- كانت هنالك علاقة إيجابية ذات دلالة بين مفهوم الذات عن القدرة والتحصـــيل المدرســـي خـــلال ست سنوات من الصف السادس وحتى الصف الثاني عشر.

5- أن مقايـــيس مفهـــوم الذات والأحكام التقديرية لقوة الأنا التي تم القيام بها عند بداية الروضة وجد بأنها أكثر أنباء عن الإنجاز في القراءة بعد سنتين ونصف السنة من قياسات الذكاء.

6- المـنجزون من الذكور يشعرون بإيجابية حول أنفسهم أكثر من الذكور الذين هم دون مستوى الإنجاز.

7- أن طلبة الثانوية الذين عندهم قابلية ولكنهم مدرسياً دون مستوى الإنجـاز. وجدوا بأنهم أكثر سلبية في إدراكهم لذواتهم وللآخرين وأنهم أقل استقراراً من الناحية الانفعالية من الطلبة الذين هم في مستوى الإنجاز.

وعندما يتعلق الأمر بالدوافع والتعلم، يدل على البحث المتصل بإدراك الـذات علـى استنتاج بسيط: إن الذين يقومون دون مستوى الإنجاز لا يقدرون ذواتهم حق قدرها. وهذا يقودنا لمسألة منطقية أخرى.

ماذا يستطيع المدرسون عمله ؟

كمـا يسـتطيع الطفل أن يتعلم المشي والكلام، كذلك يكون بإمكانه أن يـتعلم عـن نفسه فكل منا يتعلم من هو وما هو وذلك من الطريق التي كان قد عومـل بهـا أثـناء نموه، دون أن يذكر المعاملة التي عومل بها على الأساس اليومـي مـن قبل المحيطين به. وهذا ما يسميه الطبيب النفسي هاري ستاك " التعلم عن الذات من مرآة الآخرين ".

وككـل واحـد مـنا، فإن تلامذتنا يتعلمون كيف يروا ذواتهم محبوبة ومقبولة وقادرة وذلك أنهم هم أنفسهم محبوبون ومقبولون وناجحون. إن المفتاح الأساسـي لزيادة نسبة التلاميذ الذين يكونون مفاهيم مناسبة عن ذواتهم ومفاهيم مناسـبة عـن رعايـتهم لذواتهم، هو أن نساعد التلاميذ للحصول على خبرات النجاح التي تعلمهم بأنهم ذوو قيمة.

كيف يكون بإمكاننا إعداد تلامذة أكثر بمفاهيم إيجابية عن الذات، يتمثل شعورهم بعبارة " أنا أقدر " ؟ قبل كل شيء يجب أن نفهم بأن المعنى الإيجابي للـذات شيء يمكن تعليمه إذا كانت أفكار شخص عن نفسه وظيفة من وظائف الخبرة، فإن اليافعين، سواء أردنا ذلك أم لم نرد يتعلمون من ذواتهم في الصف. ومـا هـو متعلم يمكن تعليمه. المسألة ليست أننا نحبذ أو لا نحبذ رفع الدوافع والـتعلم خلال التدريس من أجل مضي الذات وإنما عن تأثيرات تعليمنا فيما إذا كانت إيجابية أم سلبية. وبالنسبة لسبعة ملايين ونصف المليون من الشباب الذين يـتوقع لهـم ترك المدرسة في الستينات، نرى بأن هذه التأثيرات سوف تكون سلبية.

فـإذا أردنـا – كمدرسين – أن نسجل الدوافع والتعلم عن طريق رفع مستوى مفهوم الذات، فيجب:

1- أن نفهـم بأننا ندرس ما نحن عليه وليس فقط ما نقوله إننا ندرس مفاهيمنا الخاصة عن ذواتنا أكثر بكثير من تدريسنا للمادة الدراسية.

2- أن نفهم بأن أي شيء نقوم به أو نقوله يمكن أن يغير بعمق ويؤثر على اتجاه التلميذ نحو نفسه شراً كان ذلك التغيير أو خيراً. وينبغي علينـا أكثر من هذا أن نفهم أغراض ونتائج Inplications دورنا كأشخاص متفهمين للتلاميذ إذا أردنا استخدام الدور كما ينبغي.

3- أن نفهـم علـى أن التلاميذ، كما هي الحال بالنسبة إلينا، يسلكون ويعملون ما يبدو لهم صحيحاً وهذا يعني بأن التعلم يستمر في كثير مـن الأحيان، لا بمقتضى الحقائق كما هي، وإنما بمقتضى إدراك التلاميذ لها.

4- أن نكون راغبين لا بتدريس المادة الدراسية فحسب، وإنما علينا أن نعـنى بما تعنيه المادة الدراسية بالنسبة لمختلف التلاميذ. وبأصدق معـنى لهذه الكلمة، علينا أن نكون راغبين بتفسير المادة كرغبتنا بالتعرف على المعلومات عنها.

5- أن نفهـم بأنـه ليس من المحتمل أن نحصل على النتائج المرجوة بمجـرد أن نخـبر أحدهم بأنه ذو قيمة للمجتمع Worthy. علينا بالأحـرى أن نضـمن ذلـك خلال الثقة وإيجاد الجو المتبادل من الاحـترام. ومن الطرق الجيدة للشروع بذلك أن نبذل وقتاً نصغي فيه لما يقوله التلاميذ وأن نستخدم أفكارهم كلما كان ذلك ممكناً.

6- أن نفهم بأن سلوك المدرس الذي يتميز بالبعد والبرود والرفض لا يمكـن أن يحـتمل لـه أن يـرفع مفهوم الذات Self- Concept والدوافـع والـتعلم إذا ما قورن بالسلوك المتميز بالحرارة والقبول والتمييز.

خصائص المعلم وعلاقتها بالدوافع والتعلم

شخصية المعلم:

من المحتمل أن نتفق جميعاً بأنه من الممكن جداً لمعلمين اثنين متساويين في الذكاء والتمرين والتمكن من المادة الدراسية أن يختلفا في المدى الذي يكونان عنده قادرين على تشجيع دوافع التلميذ وتعلمه. وأن جزءاً من هذا الفرق يمكن أن يحسب عن طريق تأثير شخصية المعلم على المتعلمين.

ومن بين الدراسات الأكثر كشفاً واستقصاء مثلاً، دراسة ارتكزت على آراء (3725) طالباً ثانوياً هدفها التعرف على المعلمين المحبوبين وغير المحبوبين فذكر واطسون فقد ذكر ثلاثة وأربعون سبباً مختلقاً تبرر حب المعلم الأحسن وثلاثين سبباً مختلفاً لتدني احترام المعلم من قبل تلاميذه ومن المناسب أن تتفحص الأسباب الأربعة الأكثر تكراراً في كل مجموعة.

الأسباب الأربعة الأكثر تكراراً للإعجاب بالمعلم كما يذكرها (3725) طالباً ثانوياً:

1- يبدي معونة في العمل المدرسي، ويشرح الدروس والواجبات بوضوح ويستخدم الأمثلة في التدريس (51 بالمائة).

2- يكون منشرحاً وسعيداً وذا طبع ومزاج جيد ومرحاً، ويملك طبعاً تنكيتياً ويتمكن من أن يروي نكتة (40 بالمائة).

3- يكــون إنســانياً ومتصــفاً بالصــداقة وذا قابلــيــة على الصحبة والرفقــة، " أي أنه واحد منا " (30 بالمائة).

4- يكون مهتماً بتلامذته وفاهماً لهم (26 بالمائة).

الأســباب الثلاثة الأكثر تكراراً للنفور من المعلم كما يذكرها (3725) طالباً ثانوياً:

1- كونــه لا يحــتمل علمــه كمــدرس، فهو نزق سيئ الطبع، سريع الاهتــياج والــتذمر، ولا يبتسـم أبداً. ثرثار ويميل إلى السخرية اللاذعة، ويفقد السيطرة على نفسه، ويفلــت زمام غضبه باستمرار (50 بالمائة).

2- لا يتصــف بالمســاعدة فــي العمل المدرسي، ولا يشرح الدروس والواجــبات، وليس واضحاً، وعمله غير منظم ولا مخطط له (30 بالمائة).

3- متعالي لا يعرفك خارج الصف (20 بالمائة).

نلاحــظ بــأن الخصــال والسمات الشخصية تحتكر المراتب العليا بعد المرتبة الأولى التي تعنى بطريقة التدريس التي تؤثر آلياً في التلاميذ. من المهم أن نلاحــظ بــأن التمكن من المادة الدراسية التي هي على حيويتها يركز عليها بإســراف مــن قــبل الاختصاصيين، جاء يمثل المرتبة السادسة عشرة في كلا القائمتين.

وفـــيما يـــتعلق بالمنهج المعروف، تسلم باحث آخر 12000 رسالة في موضـــوع " المعلـــم الـــذي ساعدني أكثر ". ولقد كشف تحليل تلك الرسائل بأن سمات الشخصية التي احتلت المقام الأعلى كانت كما يلي:

(1) الاتجاهات التعاونية الديمقراطية.

(2) التعاطف مع الفرد واعتباره.

(3) الصبر.

(4) الاهتمامات الواسعة.

(5) المظهر الشخصي والسلوك المرح Pleasant manner.

(6) العدل وعدم التميز.

(7) الطبع المرح المنكت.

(8) الجبلة الحسنة والسلوك المستقر.

(9) الاهتمام بمشاكل التلاميذ.

(10) المرونة.

(11) استخدام الثناء والتقدير.

(12) الكفاءة غير المعتادة في تدريس مادة معينة.

ولـــلآن، فقد كنا نتفحص المزايا الشخصية المرغوب بها للمعلمين كما يشخصـــها التلامـــيذ. وبصورة عامة فإن هذه المزايا تجمع نفسها تحت عناوين عامة من الأهلية والمثابرة والصبر والتسامح والاهتمام بالتلاميذ. ما الذي يحدث عـــندما تتصل هذه الصفات الشخصية باختبار يتعلق بالكشف عما إذا كانت هذه الخصائص تؤدي إلى فرق أياً كان نوعه في إنجاز التلاميذ الواقعي ؟

التعلم والنضج

عرف علماء النفس التعلم على أنه كما يقول ودورث، " نشاط من قبل المتعلم، يؤثر في نشاطه المقبل فيحسنه ويزيد من قدرته على التكيف ".

ويقول جيتس، " إن التعلم عبارة عن عملية اكتساب الطرق التي تجعلنا نشبع دوافعنا أو نصل إلى تحقيق أهدافنا. وهذا يأخذ دائماً شكل حل المشكلات.

مـــن خـــلال مـــا سبق من تعريفات لعملية التعلم يمكننا أن نستخلص الـــتعريف التالي للتعلم: " أن التعلم عبارة عن عملية تغيير أو تعديل في السلوك أو الخبرة ولأجل أن يتم ذلك التغير أو التعديل في السلوك يجب أن يقوم الكائن الحي بنشاط معين.

وما يتعلمه الفرد محكوم بعاملين هما:

1- تكوينه الخاص.

2- مقتضيات البيئة التي يعيش فيها.

والتعلم الهادف لا يحدث دون شروط معينة، (فليس الإنسان بقادر على تعلم أي شيء في أي مرحلة من مراحل حياته).

والنضج: هو أول شرط من شروط التعلم الهادف المطلوب.

معنى النضج: كان علماء الأجنة أول من استعمل هذا اللفظ، وقد استعير من ذلك الميدان، علم الأجنة إلى ميدان سيكولوجية الطفولة على يد جزل، حينما كتب قائلاً: " إن النضج (النمو) عملية معقدة ودقيقة إلى حد كبير، ولا بد لها من عوامل ذاتية أصلية غير عارضة ".

فالنضج إذن يقصد به التغييرات الفسيولوجية الداخلية في الكائن الحي أو الفرد التي ترجع إلى تكوينه الفسيولوجي والعضوي وخاصة الجهاز العصبي، فالتغيرات التي ترجع إلى النضج سابقة على الخبرة والتعلم.

ويرى ماك جوش: أن النضج يتضمن أي تغيير في شروط التعلم تبعاً للسن، ويعتمد هذا التغيير في أساسه على عوامل النمو العضوي.

فالنضج يقصد به درجة نمو معينة من بعض الأجهزة الداخلية في الكائن الحي.

وقد أثبتت التجارب التي أجريت على العلاقة بين النضج والتعلم ما يلي:

1- أن تعلم خاصية معينة يكون أكثر سهولة إذا كان الفرد قد وصل إلى مستوى النضج المناسب بالنسبة لهذه الخاصية.

2- أن التدريب اللازم للتعلم يقل كلما كان الكائن الحي أكثر نضجاً.

3- أن التدريـــب قــبل الوصول إلى المستوى المناسب من النضج لا يؤدي إلى أي تحسن في التعلم. " فتدريب الطفل على المشي مثلاً قبل أن تنضج عضلات رجليه لا يحقق نتيجة ... ".

4- أن التدريـــب قــبل الوصول إلى مستوى النضج المناسب قد يعوق التعلم في المستقبل.

وقــد أثبت نيولاند، أن تعلم الخط يتأثر إلى حد كبير بقدرة الطفل على السـيطرة علــى عضلات يديه وأن بدء التدريب على الكتابة قبل وصول هذه القدرة إلى مستوى النضج المناسب هو أحد الأسباب الرئيسية لرداءة الخط.

وذلــك لأن عامل النضج من العوامل الهامة والمؤثرة في سيكولوجية النمو والعلم، حيث أنه يحدد إمكانيات سلوك الكائن الحي، وما يستطيع أن يقوم به من نشاط تعليمي، وما يصيبه من مهارة وخبرة. فكلما نال الإنسان حظاً أوفر من النضج، كان أقدر على التعلم والاكتساب وتعديل السلوك.

إلا أنه يمكننا أن نوضح الاختلاف بين النضج والتعلم في النقاط التالية:

التعلم	النضج
4- عــبارة عــن تغير يحدث لنشاط يقوم به الكائن الحي. 5- يؤدي إلى ظهور استجابات معيــنة لــدى الكائن الحي تميزه عن غيره.	1- عملية طبيعية متتابعة، تقدمية. 2- عملية نمو تحدث دون إرادة. 3- يوجد النضج بمظاهره المختلفة عند جميع الأفراد العاديين.

النضج العضوي (الجسمي):

يقصد بالنضج العضوي النمو الجسمي السوي لأعضاء الجسم المتصلة بالوظـيفة التي يتعلم الفرد في مجالها. فلا يستطيع الطفل المشي مثلاً إلا بعد أن تنمو رجلاه النمو الكائن الذي يمكنهما من تحمل جسمه، فالنضج الجسمي شرط أساسي لعملية التعلم.

وقد أثبتت التجارب ما يلي:

(1) أن التدريـب في المراحل المبكرة يكون أقل أثراً منه في المراحل المتأخرة.

(2) أن النضج العضوي ذو أثر فعال في اكتساب القدرات الحركية.

(3) أن عـامل النضج وحده لا يكفي لعملية التعلم، بل لا بد من وجود عامل التدريب.

(4) تـتأثر أسـاليب النشـاط الضرورية عند الكائن الحي تأثيراً قليلاً بالتدريـب والممارسة كالمشي عند الإنسان، الطيران عند الطيور، والعوم عند الأسماك.

(5) يتوقف تعلم موضوع معين على نضج الأجهزة الجسمية والوظائف العقلية التي تعتبر مسؤولة عن أداء الفرد.

النضج العقلي:

يقصد به درجة النمو العامة في الوظائف العقلية المختلفة المتعلقة بالأمر الذي يتعلمه الطفل. فمما لا شك فيه أن هناك علاقة وطيدة بين العمر الزمني والقدرة على التعلم إذا كان الترقي العقلي سائراً في طريقه الطبيعي. أي أن عملية التعلم مرتبطة بنمو الطفل العقلي.

والواقع أن النظم التربوية المثمرة هي ما راعت جيداً شروط النمو العامة واعتبرت العملية التربوية من حيث أنها وسيلة طيبة لقدح استعدادات الطفل وإعطائها أحسن شروط ممكنة للنمو، حتى يتيسر للطفل أكبر توافق ممكن مع البيئة الخارجية. ولقد أثبتت الأبحاث التجريبية أن هناك علاقة تقدمية مضطردة بين العمر الزمني والنضج العقلي:

(1) الاستعداد للقراءة:

فالطفل العادي لديه المقدرة على القيام بهذه العملية بين السادسة أو السابعة، وربما يكون أقل من ذلك أو أكثر إلى حد ما وهذا يرجع إلى التفاوت في الفروق الفردية.

(2) تعلم الأضداد:

لا يمكن لطفل الرابعة أو الثالثة مثلاً إدراك العلاقة الضمنية بين الأضداد، بينما يمكنه ذلك فيما بعض.. مثلاً طفل الخامسة يستطيع أن يدرك العلاقة الضمنية بين كبير وصغير. ولكنه لا يستطيع أن يدرك عكس كلمة " مفاجئ " مثلاً. لأن هذا النوع من الأضداد يحتاج في إدراكه إلى مستويات عقلية راقية.

(3) التعارف:

يتعذر على الطفل في سن مبكرة تعريف الألفاظ التي تدل على المعاني المجــردة ككلمة عدل أو إحسان أو ظلم، ولكن إجاباته غالباً وصفية، إذ أن فهم مدلول الأول يحتاج إلى نوع من التفكير المجرد.

(4) القدرة على التعقل وإدراك العلاقات:

تــتطور مقدرة الطفل من إدراك العلاقات البسيطة إلى إدراك العلاقات المعقدة.

(5) التذكر أو الحفظ:

فهمـــا أيضـــاً من مظاهر النضج والترقي العقلي، وقد ثبت تجريبياً أن قــدرة الطفــل علـــى الــتذكر تزداد مع العمر من حيث القدرة على الاستيعاب والاحتفاظ بالمعلومات.

النضج وعلاقته بالتدريب الخاص:

إن التمرين المبكر قد يمنع تكوين العادات التي قد تعوق نمو المهارات في المستقبل.

الاستعداد للتعلم:

لا بد أن يتوافر لدى المتعلم استعداد للتعلم فالاستعداد لتعلم القراءة مثلاً يتصل اتصالاً وثيقاً بنمو الطفل العقلي والجسمي والانفعالي والاجتماعي، وهناك عوامل أخرى تتصل بعامل الاستعداد ومنها:

أ- الشغف بالقراءة.

ب- الخبرة الواسعة بدرجة معقولة.

ج- القدرة على استعمال الأفكار.

د- القدرة على حل المسائل البسيطة والتفكير المجرد من نوع أولي.

والقدرة على التذكر أيضاً والمحصول اللغوي والاستقرار والتكيف الانفعالي والاجتماعي. توزيع الموضوع على الفرق: وذلك للكشف عن الأعمار العقلية المختلفة التي يتم فيها تعلم القدرات اللازمة تعلماً مثمراً.

توقف الاستعداد على الاستثارة والتدريب:

تتضح أهمية الاستثارة والتدريب لنمو الاستعداد للقراءة من مدى فهم التلاميذ للأدب. فالأطفال الذين يكثرون السفر والرحلات ومقابلة الناس تكون ميولهم الأدبية وتذوقهم للأدب أكبر من هؤلاء ذوي الخبرة المحدودة. فمن المؤكد أن إعداد الطفل للقراءة يتطلب أكثر من أن ندعه ينمو فحسب، فالتدريب والتوجيه الأساسي ضروريات في المراحل الإعدادية وفي عملية اكتساب مهارات القراءة ذاتها، فمن الحكمة إذن أن نضع ضروب نشاط تعلمي لمجموعات من الفرق الدراسية أو الأعمار العقلية بدلاً من أن نعينها بطريقة تعسفية لفرقة واحدة أو لعمر واحد. وزيادة على ذلك فإن المطالب الاجتماعية قد تخلق لدى الأطفال حاجات تجعلهم يبذلون الجهد، في حدود طاقاتهم للتعلم في مرحلة سابقة للمرحلة التي يتم فيها التعلم بأقل وقت وجهد.

ولمـــا كان التعلم يتفاعل مع عوامل النضج كان على المعلم أن يتعرف علـــى حقـــائق النضج المختلفة وذلك بدراسة طبيعة نمو الطفل في كل مراحل تعلمه فعليه أن يعرف شيئاً عن نمو شخصيته من النواحي الفسيولوجية والعقلية والانفعالـــية حـــتى يؤسس كل خطوة من خطوات التعلم على أساس سيكولوجي ســـليم فـــلا يبدأ بتعليم الطفل مهارة قبل نضج معدات هذه المهارة الفسيولوجية وقـــبل حدوث النضج العقلي الضروري لاستفادة الطفل منها. ولا نبدأ في تعليمه خـــبرة معرفية قبل النضج اللازم لذلك. فإن إهمال حقائق النضج وإهمال معرفة اســـتعداد الطفل المختلفة كثيراً ما يؤدي إلى عدم تكيفه لعملية التعلم، بل وربما يضر بصحته الجسمية والنفسية.

الاستعداد للتعلم ونقطة البداية

الاستعداد لتعلم القراءة:

أ- استعداد عقلي.

ب- استعداد خبري واجتماعي يجعل الطفل راغباً في تعلمها.

إن العمر العقلي للطفل هام جداً في التعلم فليس العمر الزمني وحده هو العامل الأولى والأخير في عملية التعلم.

الاستعداد الخبري الاجتماعي:

يـرى بعد أنصار التربية التقدمية أن الاستعداد العقلي وحده ليس كافياً للتنبؤ بالـنجاح في تعلم القراءة بل لا بد أن يصاحب الاستعداد العقلي استعداد خبري يزيد من معرفة الطفل بلغة قومه بطريقة غير شكلية، ويدفعه إلى الرغبة في تعلم القراءة.

النضج الانفعالي:

يقصـد بـه استعداد الطفل لتقبل المدرسة كوسط جديد بديل عن وسط الأسرة الذي كانت تميزه علاقة القرابة، ويتأتى هذا الاستعداد الانفعالي بأن تعود الأم طفلهـا على الانفصال عنها تدريجياً وعلى تحمل المسؤولية، وبالتعاون مع بقية أفراد الأسرة أي إعداد الطفل لتقبل الوسط المدرسي الذي ينتقل إليه.

القيمة التربوية للخبرة:

1- كثر استخدام كلمة الخبرة Experience في التربية بمعناها العام هي مجرد احتكاك الطفل مع الأشخاص والأشياء الموجودة في البيئة المحيطة وتشمل أنواع العلاقات المختلفة بين الفرد وبيئته. من أفعال وأقوال وأفكار وانفعالات وعلاقات اجتماعية حيث يستجيب استجابة شاملة لعناصر هذا التفاعل، فالخبرة إذن مرادفة للتعلم بمعناها العام. ويلاحظ أن الموقف الخبري يحدد الاتجاه الذي تأخذه الخبرة المكتسبة.

2- بعض أنواع الخبرات قد تكون معرقلة للتعلم ومنها تلك الخبرات التي تعمل على زيادة مهارة الفرد الأتوماتيكية في ناحية معينة بينما تلقي به في هوة عميقة تجعله عبداً لهذه المهارة فلا يحيد عنها، وبذلك تضيق نطاق خبرته في النواحي الأخرى.

3- قد يكتسب الفرد خبرات في نواح مختلفة من نشاطه ولكن كل منها تعمل منفصلة عن الثانية دون حدوث التكامل السليم بينها، ولذلك تصبح قليلة الفائدة التربوية.

مثال:

طفل طلب منه المدرس حفظ عدد من الكلمات اللغوية وهدده بالعقاب إن هو أخفق في ذلك، ولما كان الطفل لا يفهم معناها ولا يؤمن بفائدتها فإنه يلجأ إلى طريقة الحفظ الآلي والتكرار، مثل هذا التلميذ سيكتسب من هذا الموقف خبرة ولكنها لا تعدو استجابة مؤقتة لموقف مؤلم قد ينتهي بحفظ الكلمات

المطلوبة، لكنها لن تكون ذات قيمة وظيفية في حياته، فضلاً عن أن هذه الخبرة وأمثالها ستكسبه اتجاهاً عقلياً وخلقياً معرقلاً لعملية النمو.

مثال:

هذا النوع من الخبرة هو ذلك النوع الذي يجده في موقف به جماعة من الأطفـــال يعملون في نشاط دائم لإتمام مشروع من نوع ما. ويتناولون الأشياء بالتشكيل والتكوين ويتناقشون ويتبادلون الآراء فيما بينهم، ويساعد بعضهم بعضاً فـــي تعاون ووفاق، بينما وقف المعلم منهم جميعاً، موقف المرشد والموجه، هذا الـــنوع من الخبرة نوع جمع بين العناصر التي توجد في الخبرة وبين العناصر الفكرية.

إن كلمـــة خبرة واسعة وتعني أي احتكاك للفرد مع بيئته وأي استجابة لمنبهات هذه البيئة.

وتبحث التربية في وسيلة لإكساب التلاميذ نوعاً خاصاً من الخبرة التي تكســـب صاحبها أو تعلمه كيف يتكيف للوسط المحيط تكيفاً سليماً يجنبه اعتلال الصحة النفسية والجسمانية، والتي تساعده على تكامل شخصيته، وأن تجعل منه شخصاً سعيداً منتجاً محباً للمجتمع الذي يعيش فيه.

ويقول ديوي: أن الخبرة التربوية يتوفر فيها عاملان أو مبدآن:

1- مبدأ اتصال الخبرة:

وهو أهم ما يميز بين الخبرة في المدرسة التقليدية والخبرة في المدرسة الحديثة.

ويـــرى ديـــوي أن هـــذا المبدأ يعتمد على حقائق العادة إذ أن الخبرة تـــتعرض لتغيرات تؤدي بدورها إلى تغيير صاحب العادة بدرجة تؤثر في نوع الخـــيرة التالـــية فالشـــخص الذي يتعلم عادة يخرج من هذا التعلم وهو شخص مختلف إلى حد ما عنه قبل تعلمها.

ومـــبدأ اتصـــال الخـــبرة يعني أن كل خبرة من الخبرات السابقة تعدل بطريقة ما في نوع الخبرات اللاحقة وتتعدل بها.

الحـــق أن اطـــرد الـــنمو في اتجاه معاد للمجتمع لا يحقق مبدأ اتصال الخبرة.

2ـ مبدأ التفاعل:

وهناك عامل يؤثر في نوع الخبرة والحكم عليها هو التفاعل بين الوراثة والبيئة فكلما كان التفاعل بينهما أكبر كانت الخبرة أقيم ويلاحظ أن مبدأ اتصال الخبرة ومبدأ التفاعل بين عناصر الموقف عاملان لا يمكن فصلهما عن بعض.

فهمـــا البعدان العرضي والطولي للخبرة. إذ تقاس قيمة الخبرة التربوية بمدى اضطرار نموها وما يتبع ذلك من نمو في شخصية الفرد بأكملها كما تقاس بدرجة تفاعلها بعضها مع البعض الآخر.

الممارســـة

كأساس من أسس التعلم الجيد:

(الممارسة هي تكرار أسلوب النشاط مع توجيه معزز)

والتكرار الآلي البحت أي تكرار الموقف بحذافيره دون تعزيز أو توجيه لا يـؤدي إلـى تحسن في الأداء. والتوجيه المعزز هو الذي يحول التكرار إلى ممارسة، يؤدي إلى التحسن في الأداء.

ونعنـي بالـتعزيز الأثر الطيب الذي يتبع أو يعقب أسلوب النشاط أو الحدث السلوكي.

أهمية الممارسة في العلم

تعتـبر الممارسة كأساس للتعلم بمعنى أنه لا يحدث تعلم دون ممارسة لذلـك فـإن الممارسـة تشمل جميع أساليب النشاط سواء كانت تتعلق باكتساب المهارات أو المعلومات أو طريقة التفكير. ويلزم أن يبذل المتعلم نشاطاً ذاتياً في تعلمها وأن يمارس بنفسه الموقف التعليمي حتى يحدث تغير في الأداء.

والممارسة شرطاً للتعلم بمعنى أنه لا يمكن الحكم على حدوث التعلم إلا بالممارسة، وأنه لا يمكن الحكم على أن التعلم قد تم إلا إذا تكرر الموقف وظهر التحسن في الأداء، فإن الممارسة هي الوسيلة الوحيدة التي يمكن بواسطتها الحكم على ما حدث من تغير في أساليب الفرد.

خصائص الممارسة المجدية

أولاً- المواءمة بين الميول والقدرات:

يميل الطالب إلى المادة ذات الدلالة والمعنى والوثيقة الصلة بالحياة الخارجية، والتي يمكن ربطها بخبراته السابقة. والمادة بهذه الصفات تجعل للطالب ميلاً نحو ممارستها، أي يقبل على ممارستها بسرور، وتؤدي إلى حدوث التعلم بأقل جهد ممكن.

ثانياً- مراعاة الفروق الفردية:

يقصد بالفروق الفردية أن الأفراد وإن كانوا يتحدون في صفات (سمات) معينة، إلا أنهم يختلفون فيما بينهم في مقدار هذه الصفات.

ويلاحظ أن إعطاء الطلبة الذين يمثلون المستويات الدنيا كميات أكبر من الممارسة قد تؤدي إلى نتائج طيبة لكنها لا ترفع مستوى الذكاء المتوسط إلى مستوى الذكاء العالي، مهما تضاعفت كميات الممارسة.

إن معظم الأفراد يستخدمون حاسة البصر كوسيلة أولى لاتصالهم بالعالم الخارجي. وقد أظهرت البحوث التجريبية أن استخدام حاسة البصر في التعلم هو أنجح طرق الممارسة إذا أخذنا كل من الحواس المختلفة على حدة. ولكن استخدام حاسة البصر وحاسة السمع مجتمعتين كليهما معاً أفضل من استخدام حاسة البصر بمفردها.

ولذلك فإن العرض البصري السمعي لمادة التعلم أفضل طرق الممارسة التي تستخدم كل حاسة على انفراد.

ثالثاً- وضوح الهدف:

إن وضـــوح الهدف يؤدي إلى معرفة النتائج، كما أن معرفة نتائج كل أسلوب من أساليب الأداء التي تضمنها الممارسة تدفع الفرد نحو تحقيق الهدف. فالـــنجاح الذي يلمسه الفرد بع أداء معين يشعره بالرضا عن النفس، ويدفعه إلى تحقيق نجاح آخر.

رابعاً- نوعية الممارسة:

أظهـــرت الـــبحوث التجريبية أن فترات الممارسة القصيرة أفضل من فـــترات الممارســـة الطويلة بالنسبة لنفس العمل، بمعنى أن الممارسة الموزعة تؤدي إلى نتائج أفضل في التعلم من الممارسة المركزة.

نماذج الممارسة في الموقف التعليمي

1- القراءة:

القراءة هي الوسيلة الهامة للتحصيل ولتزويد الطالب بالمعاني والأفكار، وتنمية قدرة الفرد على الفهم والنقد.

والقـــراءة كـــنموذج للممارســـة فـــي الموقف التعليمي يجب أن تشمل بالإضـــافة إلـــى الكـــتاب المدرسي كتباً خارجية تعالج نفس المادة المتعلمة أو موضوعات قريبة الصلة بالمادة المتعلمة.

يســـتطيع المـــدرس أن يســـتخدم القراءة كأسلوب للممارسة بأكثر من طريقة: فيمكنه أن يعطي عدداً من الموضوعات ومراجع كل موضوع، ويترك

للطـــلاب أن يختاروا ما يناسبهم، ويكتب كل طالب في الموضوعات الذي يميل إليه ويفضله.

أو قد يعطي موضوعاً واحداً لكل الفصل يرى أهميته وضرورة التوسع فيه والإلمام بتفاصيله.

ومـــن المفيد أن يطلب المدرس من الطلاب قراءة الموضوع مسبقاً قبل الشرح، وتلخيصه وتحديد النقاط غير الواضحة لشرحها تفسيرها، ويمكن قصر القراءة في هذه الحالة على الكتاب المدرسي.

2- الشرح والاستماع:

الشـــرح والاستماع عمليتان متلازمتان في الموقف. فالمدرس هو الذي يقـــوم بعملـــية الشرح وهي ممارسة جهرية، بينما الطلاب هم الذين يستمعون، ويعتبر الاستماع ممارسة صامتة.

تقـــع مســـؤولية الممارســـة عن طريق الاستماع على المدرس، فكأن المدرس هو الذي يؤدي عملية الشرح وهو المسؤول عن عملية الاستماع أيضاً.

يجب على المدرس أن يحدد الأفكار الرئيسية في كل درس وأن يناقش كل فكرة بطريقة مبسطة، ويصيغها بأكثر من أسلوب ويوضحها بأكثر من مثال، وأن ينتقل من فكرة لأخرى حسب التسلسل الذي سبق أن حدده.

3- التجارب:

أ- التجارب عندما يجريها المدرس أمام الطلاب تعتبر ممارسة صامتة بالنسبة لهم. وفي هذه التجارب يعرض المدرس الجهاز المستخدم ويشرح تركيبه والغرض منه وكيفية استخدامه.

ب-يناقش التجربة ويستنتج معهم خطوات العمل، ثم يجري التجربة ويسجل النتائج ويناقشها حتى يصل إلى النتيجة المطلوبة.

ج- التجارب عندما يجريها الطلاب تعتبر ممارسة عملية.، وفي هذه الحالة يناقش المدرس التجربة ويسجل معهم خطوات العمل، ويوزعهم على المعمل إما فرادى أو في مجموعات. ويلزم المدرس أن يقوم بعملية التوجيه لجميع الطلاب أثناء إجراء التجربة.

د-تتمثل أهمية التجارب التي يجريها المدرس في أنها تعطي تحقيقاً واقعياً عملياً لما قرأه الطلاب أو استمعوا إليه، أما التجارب التي يجريها الطلاب أنفسهم فإنها تتيح للطلاب فرصة الاتصال المباشر بالمواد والأجهزة والاحتكاك بها والتعرف على خصائصها.

ه- الخبرات التي يكتسبها الفرد عن طريق التجارب أكثر ثبوتاً من الخبرات التي يكتسبها عن طريق القراءة أو الشرح أو الاستماع.

و-التجارب كنوذج للممارسة تعتبر أنجح وسيلة للتعلم لأنها تؤدي فعلاً إلى تغير في الأداء، واكتساب أساليب جديدة للسلوك، ولا تقتصر على حفظ الحقائق العلمية لأن الفرد يدخل المعمل ومعه خطوات العمل.

الوحدة الثانية



حاجات البطيء التعلم

الوحدة الثانية

حاجات بطيء التعلم

بطء التعلم

يستخدم مصطلح " بطء التعلم " أو " بطئ التعلم " عادة في البحث حول معـرفة قـدرة الفرد على تعلم الأشياء العقلية، وهذه القدرة أو الطاقة من النوع الذي يقاس بوساطة اختبارات الذكاء اللفظية.

إن مـثل هذا المصطلح يعتبر، إلى حد ما، غير دقيق وغير مقنع لأن الأطفال، وحتى الشباب الذين هم دون المتوسط في قدرتهم، في الحقيقة بطيئون في استجاباتهم العقلية والجسمية وفي معدل نموهم. إلا أنه من السهل الوقوع في الخطـأ عـند افـتراض أنه في وقت ما سيلحق البطيء التعلم أو المتخلف في المدرسـة أو خارجهـا بـزملائه المتقدمين، إذا كان بطؤه يرجع إلى نقص في المهارة أو عيب حسي، أو لمظهر آخر يمكن علاجه عن طريق التوجيه السليم. أمـا إذا كـان بطـؤه يرجع إلى نقص طبيعي في قدرته، فإنه غالباً لا يستطيع اللحاق بهم، وإنه، بالطبع، سيمر بنفس مراحل النمو التي مر بها الآخرون، كما أنـه سـوف يصـل إلى النضج في الوقت المناسب، ولكنه لن يصل إلى نفس مستوى العاديين في القدرة على أداء الأعمال والتصرف في المواقف المختلفة، عندما يصـل إلى النضج، كأولئك الذين يتمتعون بقسط أوفر من هذه القدرة، وخاصة في تلك الأمور التي تتضمن قدراً ليس بالقليل من النشاط العقلي.

إن محاولـــة اقـــتراح مصطلح واحد نصف به الفرد دون المتوسط في قدرتـــه الطبيعية على التعلم؛ يمكن الاعتراض عليه؛ لأن مثل هذا المصطلح لا يمكـــن أن يتضمن إلا وجهاً من الجوانب المختلفة لهذه الظاهرة المعقدة. ولذلك فـــإن مصطلح " بطيء التعلم " قد يكون حسناً أو سيئاً كأي مصطلح غيره، وما دام هذا الاصطلاح أصبح يستعمل على نطاق واسع فإننا سوف نستخدمه في هذا الكتاب.

لا يوجد هناك مستوى محدد للقدرة، بحيث يمكننا أن نعتبر الطفل الذي لا يصـــل إلـــى هـــذا المستوى، " بطيء التعلم ". ولكن من الناحية العلمية فإن الأطفال الذين تبلغ نسبة ذكائهم أقل من 91 درجة وأكثر من 74 درجة يكونون ضـــمن هذه المجموعة، وهذا تعريف عملي تماماً، على أساس أن التلاميذ الذين تبلغ نسبة ذكائهم 90 درجة فأكثر نجدهم عادة يؤدون الأعمال العقلية بنجاح في المـــنهج المدرسي، ولذلك فهم يعتبرون ضمن المجموعة المتوسطة أو المتقدمة، حين نجد أن قليلاً جداً من التلاميذ الذين تقل نسبة ذكائهم عن 75 يحققون نجاحاً في المنهج العادي، وهؤلاء عادة ما يشار إليهم بأنهم متخلفون عقلياً، وكثيراً ما يوضعون في فصول خاصة.

ومـــن الناحية العلمية، فإنه يمكن لكل مدرسة على حدة، أن تحدد مدى نســـب الذكـــاء التـــي يتصـــف بها التلاميذ البطيئو التعلم، على ضوء ظروفها الخاصة. ويمكن اعتبار الحد الأدنى 70 أو 75. وهذا يعتمد على التنظيمات التي تعمل للتلاميذ الذين هم دون الـــ 70 أو 75. ولما كان من المعتاد وضع التلاميذ الذيـــن تبلغ نسبة ذكائهم 70 فأقل في فصول خاصة بهم، فإن نسبة الذكاء التي تبلغ 71 تصبح الحد الأدنى لمجوعة التلاميذ بطيئي التعلم، ولكن قد يوجد تلاميذ بنســـبة ذكاء 70 درجة في معظم المدارس، ومع ذلك يمكنهم السير في الدراسة

مع المجموعة التي تتراوح نسبة ذكاء أفرادها بين 70، 85. وكذلك من المحتمل أن يــتفوق ويتقدم تلاميذ نسبة ذكاءهم 75 درجة، إذا وضعناهم في فصل نسبة ذكاء أغلب تلاميذه أقل من 70 درجة.

ونتــيجة لذلــك فمــن الأفضــل ألا نــنظر إلى الحد الأعلى والأدنى للمجموعة، ولكن إلى متوسطها، وأن نعتبر أعضاء المجموعة ينحرفون عن أو يجــتمعون حول (نقطة ارتكاز معينة لبعض الميول الأساسية)، أو حول متوسط يبلغ الــ 85 تقريباً، مضافاً إليه أو مطروحاً منه 5 أو 7 أو 10 على حسب كل حالــة. ويجــب أن يوضــع التلمــيذ في المجموعة التي تتيح له عموماً أحسن الظروف في مجال النشاط الجمعي، والميول الفردية المرغوب فيها، وهذا يسهل عملــه إذا مــا فكرنا أكثر في المتوسط العام للمجموعة، وقللنا من تفكيرنا في التفريق بينها وبين المجموعات الأخرى.

وزيــادة في الإيضاح بالنسبة لتخطيطنا من أجل " بطيء التعلم "، فإنه من الأفضل أن نقتصر استعمال هذا الاصطلاح على كل تلميذ يجد صعوبة في تعلــم الأشياء العقلية، وليس من الضروري أن يكون بطيء التعلم متخلفاً بالتالي في كل أنواع النشاط، فقد يحرز تقدماً في نواح أخرى، كالتكيف الاجتماعي، أو القدرة الميكانيكية، أو التذوق الفني، بالرغم من عدم تمكنه من القراءة الجيدة أو عــدم الاهــتمام بالحساب. فمن الإجحاف أن نعتبر التلميذ البطيء في القراءة، بطيئاً بالضرورة في سائر الأشياء الأخرى؛ لأننا إذا أخذنا بهذا الاتجاه، فإننا قد نهمــل الكثــير مــن المواهب والقدرات لدى التلميذ، وبالتالي سوف لا نستطيع تحقيق إمكانياته، وتنمية قدراته، فمما لا شك فيه أن التكيف الاجتماعي والمهارة الفنــية والتذوق الجمالي والمهارات اليدوية لها أهميتها في المدرسة مثل القراءة والحساب.

ويجب ألا نفترض كذلك أن البطيء التعلم يكون بطيئاً بنفس النسبة في نواحي النشاط العقلي الأخرى، فالمسائل الحسابية والهجاء والخط أمور لا ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالقراءة أو التفكير الرياضي، ومع هذا فالقراءة تلعب دوراً كبيراً في الموضوعات الأخرى التي تعتمد على قدرة التلميذ على القراءة. والقدرات الميكانيكية والمهارات والتكيف الاجتماعي، والإحساس بالجمال، لا تعتمد كثيراً على القراءة. وعلى هذا يجب ألا نعتقد أن البطيء التعلم في ناحية ما يكون بطيئاً بالضرورة في النواحي الأخرى.

ومن الجائز أن نقابل تلاميذ بطآء في كل استجاباتهم؛ فأولئك يمكن اعتبارهم بطيئي التعلم من كل الوجوه. على أن معظم الأفراد بينهم تباين كبير ولا يوجد مستوى معين في قدراتهم، ولذلك فإننا إذا قسمنا مثل هؤلاء التلاميذ إلى مجموعات لدراسة الفن الموسيقي والعمل التجاري، والشؤون الاجتماعية على أساس اختبارات الذكاء أو مقاييس أخرى للقدرة اللفظية، فإن تقسيم هذه المجموعات على هذا الأساس لن يكون تقسيماً مرضياً.

كيف يبدو البطيء التعلم بالنسبة للتلاميذ الآخرين ؟

إن معلوماتنا عن خصائص نمو الأطفال البطيئي التعلم تعتبر قليل نسبياً، ولكن هناك من الشواهد ما يجعلنا نفترض أن هؤلاء الأفراد لديهم نفس الخصائص التي نجدها في الأطفال الآخرين، فبينما يمر كل طفل خلال مراحل النمو العادية بنفس الخطوات، كما تكون لديه نفس مقتضيات النمو الأساسية؛ إلا أن استعداداته الموروثة تحدد نمو الطفل ومعدله في النمو، وهذه لا يمكن تغيرها بدرجة كبيرة بوساطة قوى خارجية دون المخاطرة بإحداث ضرر كبير لشخصيته. وليس من اليسير تكوين صورة محددة لتلميذ بطيء التعلم في أي

مــرحلة من مراحل نموه عن طريق مقارنته بالتلاميذ الآخرين في نفس السن. لأن هــذه المقارنة المستعرضة لا يمكن أن تتضمن كل العوامل المؤثرة، بعكس المقارنة الطولية. ومع ذلك فإذا حرصنا على عدم التعميم وحاولنا تحديد صفات التلاميذ بطيئي التعلم، فإن هذا سيساعدنا على تلخيص الصفات الأساسية للتلاميذ البطيئي التعلم.

الصفات الجسمية

يظهــر بين الأطفال بطيئي التعلم تباين كبير، إذا ما قورنوا في نموهم الجسمي بالأطفال العاديين.

وإننا إذا عقدنا هذه المقارنة بين الأطفال العاديين والأطفال بطيئي التعلم فــي فــترة معينة من فترات عمرهم، نجد أن معدل النمو لدى الأطفال البطيئي التعلم أقل في تقدمه بالنسبة لمتوسط معدل نمو الأطفال العاديين.

ومن الفروق التي نلاحظها، أننا نجد الأطفال البطيئي التعلم أقل طولاً، وأثقــل وزنــاً، وأقل تناسقاً، ولكن ليس بالدرجة التي تستدعي اهتماماً زائداً، أو تتطلب علاجاً خاصاً.

أما من ناحية الصحة، فالأطفال البطيئو التعلم كمجموعة، يختلفون كثيراً عــن الأطفال العاديين، ويظهر هذا الاختلاف واضحاً في احتمال انتشار ضعف الســمع وعيوب الكلام وسوء التغذية ومرض اللوزتين والغدد وعيوب الإبصار لدى البطيئي التعلم أكثر من الأطفال العاديين.

وقــد اســتنتج " بــيرت " من دراساته لعدد كبير من بطيئي التعلم، أن الحالة الشائعة في هذه الفئة، تبدو في أن الطفل يعاني خلال حياته قبل المدرسة

مجموعة من الأمراض والمتاعب البسيطة التي تضافرت وأدت إلى نقص في حيوية الجسم، ويعبر عن هذه الحالة بمصطلح شامل، وهو " الضعف العام "، وهو يرجع من ناحية إلى الوراثة، ومن ناحية أخرى إلى الظروف البيئية بعد الولادة، كسوء التغذية في الأعوام الأولى ومجموعة الأمراض البسيطة، وقلة النوم، بالإضافة إلى القلق المتواصل والتعب الذي يعوق نمو الطفل ويضعف من طاقته في بيئة غير صحية.

ويلاحظ ازدياد عيوب السمع والبصر نسبياً بين بطيئي التعلم، ولهذه الظاهرة أهمية خاصة، إذ أن هذه العيوب قد توجد كذلك بين كل الأطفال، ولكن يجب أن نتنبه إليها أكثر في حالة وجودها لدى الأطفال البطيئي التعلم، وأن ننشط في محاولة علاجها، وذلك لأن التغلب على كل عيب جسماني، يزيد من فرصة الطفل للوصول بقدرته العقلية إلى أقصى حد ممكن، بجانب ما توفره له من السعادة والطمأنينة.

الشخصية والتكيف

يعتقد كثير من الناس أن بطيئي التعلم كمجوعة، ضعاف الشخصية، كما أنهم أقل تكيفاً من التلاميذ العاديين أو النابهين، ولكن لا يوجد من الأدلة ما يكفي لتأييد هذا الاعتقاد، وقد أجريت بعض البحوث لمقارنة درجة تكيف الأطفال العاديين والأطفال البطيئي التعلم، ثبت منها أن المجموعة الأخيرة تتمتع بدرجة من التكيف أقل من الأطفال النابهين، وعلى الرغم من أن الفروق بينهما كانت بسيطة، فإنها ذات دلالات إحصائية؛ فشخصية الفرد بالطبع معقدة بدرجة كبيرة ولا يمكن وصفها وصفاً محدداً باستخدام اصطلاحات كهذه: " حسن، متوسط، ضعيف ".

ولا يمكننا أن نحصل على معلومات مفيدة عن بطيئي التعلم إلا إذا عبرنا عن هذه الشخصية بعد المقارنة بينها وبين غيرها من الشخصيات، وفي هذه الحالة يمكننا معرفة السمات المميزة لشخصية بطيء التعلم، فإذا قلنا – مثلاً – كيف تبدو هذه الشخصية بالنسبة للآخرين ؟ ثم حاولنا الإجابة عن هذا السؤال، إجابة محددة، فإننا نصل إلى تحديد السمات والتغيرات والخصائص، المميزة لشخصية بطيء التعلم.

وقد قام أحد الباحثين بدراسة تفصيلية، قارن فيها بين مجموعة من الأطفال البطيئي التعلم ومجموعة من الأطفال النابهين، واتضح من نتائج هذه الدراسة المقارنة وجود اختلافات لها أهميتها الإحصائية، فقد انفرد بطيئو التعلم بصفات منها: (عدم الثقة بالنفس، وعدم الاحترام، والاعتماد على الغير، والاحترام الزائد للغير)، في حين أن الصفات التي لوحظت في الأطفال النابهين كانت: (القدرة على تكوين الأصدقاء، القيادة، التنافس، التركيز، المشاركة الوجدانية للأصدقاء، السيطرة، الثقة بالنفس، الخلق، الإبداع والابتكار، حب الاستطلاع، الشجاعة، الدفاع عن النفس، واللعب). وقد كان الاختلاف واضحاً بيناً في بعض الصفات، بيد أنه كان معدوماً في صفات أخرى: كالتملق، والتعاون، والأنانية، والعدوان الجسماني، والطاعة، والعطف، والعدوان اللفظي (السباب)، والرغبة في الاجتماع، والحالة الانفعالية، والحماية، ومعارضة السلطة، والكرم، والدفاع.

ونتوقع بالطبع أن الصفات الشخصية المرتبطة ارتباطاً وثيقاً، وتعتمد على القدرة العقلية، يتفوق فيها التلاميذ النابهون، كما يتفوقون أيضاً في التحصيل، والخلق، والسيطرة، وحب الاستطلاع. ولكن بالنسبة للصفات

الأخـــرى: كالأنانـــية والعطـــف، والطاعة والاعتماد على الغير، فإن الأطفال البيطئي التعلم قد يحصلون فيها على درجات كبيرة.

الكسل وعدم الانتباه

نحـــن نفترض كثيراً أن الأطفال البطيئي التعلم يتميزون بالكسل بدرجة غـــير عاديـــة، وقد يقوم هذا الفرض على أسباب وجيهة، ولكن يجب أن نكون حريصين عند افتراض أن الكسل عامل أساسي لديهم؛ إذ كثيراً ما يرجع الكسل إلى ضعف الصحة أو إلى عدم التكيف في المدرسة.

كذلك يلاحظ نقص القدرة على الانتباه بين الأطفال البطيئي التعلم، عن الأطفـــال العاديين، ولذا يجب أن نتجنب التعميم السهل في اعتبار عدم الانتباه، ضعفاً طبيعياً في بطيئي التعلم، لا يمكن تحسينه.

إن الانتـــباه يعتمد جزئياً على النواحي العقلية، فهو في الأساس يرتبط بقـــوة الإرادة أو المـــيل لدى الفرد، وهو يعتمد أيضاً على المعنى والغرض من المواقـــف التي يطلب منه الانتباه إليها، فمدة الانتباه ومداه لدى الأطفال البطيئي التعلم يكونان أقل منهما عادة لدى الأطفال العاديين، ولكن ذلك لا يمكن اعتباره من الصفات الأساسية فيهم.

وعـــلاج عـــدم الانتباه والكسل لا يكون عن طرق إعطاء مواد دراسية قصـــيرة أو للنصـــح، وإنما عن طريق موضوعات نواح من النشاط يكون لها معنى وهدف واضح.

العمليات العقلية العليا

يختلف الأطفال البطيئو التعلم بدرجة كبيرة عن أقرانهم من العاديين في مجـال السـمات العقلية، وخاصة ما يتصل منها بالإدراك السمعي والبصري. والاختلاف بين المجموعتين لا يظهر بوضوح، ولكنه يبدو جلياً عند أداء التلميذ البطـيء الـتعلم لـبعض النواحي كالتعريف والتمييز والتحليل. ويظهر ضعف التلميذ على وجه الخصوص في العمليات العقلية المعقدة مثل التعليل في التفكير. وليس من الغريب أن يحدث هذا، لأن التعليل يعتمد على الذكاء، كما يعتمد على اسـتخدام القوى العقلية في مواجهة المواقف المعقدة، كما يتطلب التعليل تحديد ومعرفة المشكلة المطلوب حلها أو الموقف المطلوب التفكير فيه، وإيجاد الحلول الممكـنة، واختـبار هـذه الحلول على ضوء الخبرات الماضية، وهذا يتطلب الإيضاح والمراجعة وإهمال أو اختيار النواحي المناسبة للموقف. وكل هذا يجب أن يحـدث فـي الخيال الذي هو، معمل العقل، دون الحاجة إلى إغماض العين كثـيراً. ومـن هنا يتضح تماماً سبب ضعف التعليل لدى التلميذ البطيء التعلم. والواقع أن ضعف قدرته على التعليل هو السبب في بطء تعلمه.

وعلى أية حال فلا يوجد بديل للتعليل، ويجب على الفرد أن يتعلم كيف يفكـر، ولذلك فإن تحسين القدرة على التعليل يعتبر من أهم النواحي التي تعنى بهـا التربية، وعلى أساس معلوماتنا في الوقت الحاضر، فإنه لا يوجد ما يجعلنا نفـترض أن الـتعلم يزيد من القدرة الموروثة لتعلم التعليل، ولكن مع هذا توجد نـواح أخـرى تجعلنا نتفاءل بتقوية التعليل الجيد عند الفرد عن طريق تحسين حالته.

كيف يتعلم الطفل البطيء التعلم

يـتعلم الطفـل البطـيء التعلم بنفس الطريقة الأساسية التي يتعلم بها الأطفـال الآخرون، وهي أنهم يتعلمون باستعمال خبراتهم السابقة؛ فهم يقلدون ويضـعون الأهـداف والخطـط ويفكرون ويجربون ويعممون ويرجعون إلى خـبراتهم الماضية وينقلونها أو يعيدون تشكيلها حتى يواجهوا المواقف الجديدة. والطفـل البطيء التعلم كثيراً ما يعوّل على معرفة الهدف من نشاطه، ومعرفة نتائجه، وخصوصاً إذا كان هذا النشاط قد اقترح عليه أو طلبه شخص آخر. إلى جانـب ذلـك فإنه لا يفكر جيداً، فهو أقل تخيلاً، وأقل مقدرة على التنبؤ بنتائج الأعمـال سـواء الواضحة منها أو الخفية، وهو يميل للوصول إلى النتائج دون تفكـير في الاحتمالات الأخرى من غير أن يستفيد بكثرة التأمل في الموضوع الذي يبحثه، وهو يستجيب للنواحي العاطفية، على استعداد لقبول أقرب حل وأية نتيجة، أكثر من كونه حذراً أو ينقد سلوكه في الموقف الذي يحياه.

ولا يمـيل التلمـيذ البطـيء التعلم إلى العمل وفقاً لأغراض أو أفكار شخص آخر، ولا يقبل ترغيب شخص آخر له في سلوك معين، وهو يصر على أن تكـون النتائج سريعة، كما أنه قلق ويفقد ميله إذا ما تأجلت النتائج أو كانت غير ملموسة. ومع هذا فإنه كلما تقدمت به السن، أصبح أكثر تقبلاً للإيحاء من الأطفال العاديين أو المتقدمين من حيث الميول والأهداف. وهو مستعد للاشتراك في أي نشاط دون تفكير، ويظهر هذا في معرفته كل ما يحدث حوله وفي قبوله وتـرديده للتقالـيد والأخلاق الاجتماعية. وهذا يحدث غالباً بطريقة لا شعورية، حتى يساند احترامه لنفسه، ويقوي إحساسه بالانتماء.

حاجات بطيء التعلم

يوجـــد لـــدى الطفـــل البطـيء التعلم نفس الحاجات الأساسية التي لدى الأطفال الآخرين، ولو أن طريقة مواجهة هذه الحاجات عنده تختلف إلى حد ما، فبطيء التعلم يتطلب طعاماً مناسباً، وملابس، ومأوى وراحة ونواحي نشاط، كما يتطلـــب أيضاً حاجة إلى الصحبة والحب، وأن يكون مقبولاً من الآخرين، وهذه الحاجـــات الأساســـية لا تخـــتلف فـــي طبيعتها عن تلك التي يتطلبها الأطفال الآخـــرون، فهـــي تمثل الكثير من دوافع سلوكه، وهو يحتاج إلى إتاحة الفرصة أمامـــه لـــزيادة التوجيه الذاتي كلما تقدم في السن، وأن يتعلم كيف يدير شؤونه بطريقة أفضل. وبالإضافة إلى ذلك فهو محتاج إلى الاتصال والتوافق مع الواقع، حتى يكون هذا الواقع أساساً لتسويغ سلوكه وتحقيق ذاته، ليفهم نفسه ويقبلها كما هي، ويوازن بين النجاح والإخفاق الذي يحتاج إليه كل التلاميذ الآخرين.

بعض المفاهيم الشائعة عن الأطفال البطيئي التعلم

لا بـــد لنا أخيراً من ذكر بعض الأفكار الخاطئة والمفاهيم الشائعة عن بطيء التعلم. وهذه الأخطاء والمفاهيم الشائعة والتي يجب تجنبها هي ما يلي:

التعويض

إن الحقـــيقة القائلة بأن القدرات الإنسانية غير مرتبطة، كثيراً ما تؤدي إلـــى اعـــتقاد خاطـــئ فـــي فكرة التعويض، ويعني ذلك أن الطفل المتخلف في القراءة، أو في القدرات العقلية الأخرى، يكون متقدماً، أو على الأقل متوسطاً في القـــدرات الأخـــرى، وبخاصــــة في المهارات العملية. والبعض يصل إلى حد الاعـــتقاد بأن الفرد المتأخر في ناحية لا بد أن يعوض هذا بأن يتفوق في ناحية أخـــرى. وهـــذه الفكـــرة قد تجلب الراحة، ولكنها فكرة خيالية لا أساس لها في الواقع، فالطفل البطيء في الحساب مثلاً من المحتمل أن يكون بطيئاً بدرجة أكثر في المهارة العملية، كما أنه قد يكون أسرع، والطفل الضعيف عقلياً من المحتمل أن يكون ضعيفاً جسمانياً، كما أنه قد يكون قوياً.

وكثـــير من المدرسين يخطئون عندما يعتقدون أن البطء يعوضه الحجم أو القـــوة، لأنهم بذلك يتجاهلون الاختلافات في السن، فقد يكون التلميذ البطيء في فصل متوسط أقوى وأكبر حجماً من باقي التلاميذ لأنه أكبر سناً.

التفكير العملي

هـــناك أيضـــاً مفهوم خاطئ شائع يرتبط ارتباطاً كبيراً بالماضي، وهو مفهـــوم " التفكـــير الـــيدوي، وتفكير الكتب "، ولا يوجد من الشواهد ما يجعلنا

نفترض أن كل الناس يمكن أن يدخلوا ضمن هاتين المجموعتين، كما أنه لا يوجد أيضاً ما يجعلنا نفترض أن هناك مجموعة التفكير اليدوي – إذا وجدت – وأنها مقصورة على بطيئي التعلم. فالأطفال البطيئو التعلم من المحتمل أن يكون تفكيرهم يدوياً أو (عملياً)، كما أنه قد لا يكون يدوياً أو عملياً. ونفس الفكرة تكون صحيحة بالنسبة للأطفال النجباء. وكثيراً ما يخطئ المدرسون في اعتقادهم أن التلاميذ البطيئي التعلم يميلون إلى التفكير العملي لأنهم يظهرون اهتماماً أكبر نسبياً بالأعمال اليدوية، ويتقدمون في نواحي النشاط العملية. وهذا يرجع في الحقيقة إلى أن نواحي النشاط العملية لها معنى بالنسبة إلى معظم التلاميذ، كما أنها تثير شوقهم سواء أكانوا بطيئي التعلم أم لا.

وبمقارنة التحصيل الضعيف في معظم موضوعات المنهج المدرسي، يظهر أن تحصيل التلاميذ البطيئي التعلم جيد في الأعمال التجارية والرسم أو الحرف، ولكن هذا التحصيل قلما يكون أفضل من تحصيل زملائهم النابهين في نفس نواحي النشاط، بشرط إتاحة الفرص المتساوية للمجموعتين في نواحي النشاط العملية. ويجب أن نذكر أن التفكير العملي هو صفة ملازمة لأي فرد أو أية مجموعة، مهما كانت نسبة الذكاء للفرد أو المجموعة، ولا يوجد ما يؤكد الفكرة القائلة بأن المنهج غير اللفظي هو الذي يصلح للتلاميذ المتخلفين.

الانحراف

ويوجد أيضاً مفهوم خاطئ شائع، وهو أن كل طفل بطيء التعلم لديه استعداد للانحراف، وينبغي أن نعرف أن احتمال انحراف الطفل البطيء التعلم هو نفس احتمال الانحراف لكل طفل نجيب؛ وكثيراً ما يعتقد الناس أن كل طفل بطيء التعلم منحرف، ولكن الواقع لا يؤدي ذلك، وقد نشأت هذه الفكرة

وشـــاعت، لأن المنحرفيـــن أقل في القدرة العقلية من معظم الأفراد، ولكن هذا الاســـتنتاج غـــير صـــحيح، فـــالطفل البطيء التعلم كغيره من الأطفال بالنسبة للانحراف أو عدم الانحراف.

وفرص وجود الانحراف في بيئة الأطفال البطيئي التعلم أكثر منها في بيـــئة الأطفال النجباء، فالدخل القليل، والمسكن البسيط، وإدارة المنزل الضعيفة، واللعـــب غـــير الكافـــي، وإمكانيات الترفيه، والمدارس الصغيرة، كلها ظروف متشـــابهة محيط عادة بالطفل البطيء التعلم، وتجعل مجتمعه دون مجتمع الطفل المـــتقدم، وبخاصـــة في المدن الكبرى، وهذه كلها عوامل قد تؤدي بالطفل إلى الانحراف. بعد هذا يمكن أن نقول إن بيئة الطفل البطيء التعلم هي التي توجهه نحو الانحراف، وعلى المدرس أن يتذكر أن احتمال الانحراف ناتج عن طاقات الفـــرد، ولا يوجد ما يدعونا إلى افتراض أن الطفل البطيء التعلم أكثر احتمالاً للانحراف بالنسبة للأطفال الآخرين لمجرد أنه بطيء التعلم.

الجانب الوظيفي لبطيء التعلم

يجـــب أن نذكـــر أن أسباب كل تخلف دراسي أو عدم التكيف التعليمي يرجع إلى القدرات العقلية المحدودة، ومجرد الحقيقة القائلة بأن بطيء التعلم هو الـــذي لا يتكيف في المدرسة، أو هو الذي يفشل في القراءة ولا يكون كزملائه فـــي المجموعة، أو يكون مشاغباً، في الواقع هذه الحقيقة ليست دليلاً كافياً على كـــون الطفـــل بطيء التعلم، وإنما قد يكون ضعف التغذية أو سوء الصحة، أو الـــتوتر الانفعالـــي، أو المتاعـــب مع الوالدين أو الأخوة والأخوات، أو ضعف البصـــر أو السمع أو عدم وجود البيئة الثقافية في البيت، هي بعض الأسباب في فشل هؤلاء الأطفال، بالإضافة إلى القدرة العقلية المحدودة. ويجب ألا نفترض –

كمـــا يفعــل بعض المدرسين – أن التخلف الدراسي يرجع إلى القدرات العقلية المحــدودة، حــتى نــتأكد أن كل الأسباب الأخرى قد أزيلت. ويجب دائماً أن نفــترض، أن سبب الفشل قد يرجع إلى عامل أو عوامل في البرنامج التعليمي يمكــن الــتحكم فيها أو تغيرها، أو إلى حالة الطفل الجسمية، أو ظروفه الثقافية التي يمكن تحسينها.

وهــذا يصــبح ضرورياً بالنسبة لأي مدرسة تخطط لعمل تصنيفات أو مجموعــات خاصة كوسيلة لتحسين فرص الأطفال البطيئي التعلم. وما لم يكن الفــرد حريصــاً لدرجة كبيرة، فإن هذه الفصول المنعزلة لبطيئي التعلم تصبح مجــالاً غــير مناسب لهم حتى في حالة اتباع البرامج التي تتفق تماماً وطبيعة تكوينهم.

ويجب ألا يسمح للمدرسين الآخرين بالتهرب من مسؤولية وضع برامج تــتفق مــع حاجات التلاميذ المتقدمين عقلياً بأن ينقلوا المشاغبين إلى فصول قد نظمت أساساً لبطيئي التعلم.

الوحدة الثالثة



الوحدة الثالثة

التلميذ البطيء التعلم ووضعه في المدرسة

إن أفضل الطرق التي يمكن الاعتماد عليها في تعرف التلاميذ البطيئي الـتعلم فـي المدرسة، هي أن تعطي كل تلميذ اختبار ذكاء فردياً. وتحتاج هذه الطريقة إلى وقت، كما تحتاج إلى أشخاص مؤهلين للقيام بمثل هذه الاختبارات. وهـناك وسائل لاختصار هذه الطريقة تستخدم بدل الطريقة السابقة، وتطبق في المدارس التي لها خبرة في هذه الاختبارات للكشف عن التلاميذ الذين سيدرسون دراسة عميقة.

دراسة تقدم التلاميذ في الأعمار أو المستويات الدراسية المختلفة

إن الخطـوة الأولى التي يجب القيام بها، هي تعرف مركز التلاميذ من حيـث السـن والسنة الدراسية، وتتخذ معظم المدارس من التأخر وعدم النجاح، مجالاً لتقديم معلومات مناسبة للتلاميذ. وما دام الفشل في تحقيق مستويات النجاح يـرجع إلـى القصور العقلي، فإن نتائج هذا الضعف سوف تظهر مع كبر سن التلامـيذ في السنوات الدراسية المختلفة، وبذلك يمكن أن نتخذ كبر السن في أي سنة دراسية كدليل افتراضي على بطء التعلم.

وفي نفس الوقت يجب أن نكون على حذر عند اختبار مدى التقدم، لأن كـل التلاميذ لا يلتحقون بالمدرسة في نفس السن. ولما كان التقدم معناه الانتقال إلى فرقة دراسية جديدة كل عام، فقد يتقدم التلميذ تقدماً عادياً، أي ينتقل بانتظام، ومع ذلك يكون كبير السن. وعلى هذا فتلميذ في السنة الرابعة الدراسية يجب أن

يكـــون عمره تسع سنوات ونصف سنة إلى عشر سنوات ونصف سنة، فإذا كان أكبر من ذلك، فربما يكون قد تخلف في إحدى السنوات المبكرة، وبذلك تفترض أنه يكون بطيء التعلم. ولكن قبل أن نقرر تجريبياً صحة هذه الحالة، يجب أن نرجع إلى السجلات لنتأكد مما إذا كان هذا التلميذ بالذات قد التحق بالمدرسة في الســن المعـــتادة، وهـــي ست سنوات أو (خمس سنوات وتسعة أشهر إلى ست سنوات وثلاثة أشهر) أو ربما يكون قد تأخر عاماً.

عمل سجل لكل تلميذ

ولمـــا كـــان علينـــا أن نـــتعرف التلاميذ البطيئي التعلم الحقيقيين، فإن الإحصـــاءات التحليلـــية للـــتقدم في السن والسنة الدراسية في المدرسة لا تكفي للوصول لهذا النوع من التلاميذ، ولا بد أن يعمل كل مدرس على تصميم قائمة للتلاميذ الذين هم في مجموعته الخاصة مرتبة ترتيباً تنازلياً، وذلك حسب السن من الأكبر إلى الأصغر. ويحدد بعد ذلك مدى زيادة السن لكل تلميذ بإيجاد الفرق بيـــن عمـــر التلميذ (في أول سبتمبر بالنسبة للعام الدراسي الكامل، أو في أول ســـبتمبر، أو في أول مارس في العام الدراسي الذي هو على فترتين)، والعمر العـــادي (المتوســـط) لمتوسط أعمار التلاميذ في هذا الصف الدراسي، ويسجل بعدهـــا الحقـــائق المتعلقة بتقدم كل تلميذ، وعليه أيضاً أن يسجل حكمه بالنسبة للتلمـــيذ الذي التحق بالمدرسة متأخراً وكان تقدمه عادياً منذ التحاقه بالمدرسة، ويقـــرر ما إذا كان هذا التلميذ بطيء التعلم. ويعتمد في هذا الحكم على تحصيله الظاهري الحالي، أو على دلائل أخرى في يد المعلم، كنتائج الاختبارات المقننة أو نتيجة اختبار الذكاء.

السجل المدرسي السابق للتلميذ

تحتفظ معظم المدارس بسجل لتحصيل التلميذ، يبين الدرجات التي يعطيها المدرس في نهاية الفترة. وعند وجود هذه السجلات يجب فحصها بالنسبة لكل تلميذ تزيد سنة على معدل سن المجموعة، والذي يعد أو يشك في كونه بطيء التعلم، وعلى الرغم من أن تقديرات المدرسين تختلف فيما بينها اختلافاً واسع المدى، نظراً لكونها تقديراً ذاتياً، فإنه يمكن مقارنتها للحصول على معلومات إضافية تتعلق بالتلاميذ. ويكون محك الصدق في ذلك هو متابعة استمرار ضعف التحصيل عند التلميذ إن وجد خلال حياته المدرسية السابقة في معظم المواد المدرسية، وإذا كان الأمر كذلك، فهذا دليل آخر على بطء التعلم. وحين تكون سجلات التحصيل المدرسي مرضية على وجه العموم، باستثناء بعض التخلف في بعض الفترات، فإن ذلك لا يكون دليلاً على بطء التعلم. ويجب أن نحذر دائماً من سرعة الحكم على مستوى أداء التلميذ من خلال تقديرات المدرسين، ذلك أننا يمكن أن نعتقد أن التلميذ ليس بطيئاً في التعلم حيث تكون سجلات تحصيله مرضية على وجه العموم، بعض النظر عن بعض التخلف في فترات معينة، وحين تكون النتائج غير مرضية، فإن ذلك لا يعني بطء التعلم أيضاً، وإذا كان الأداء الحالي غير مرض، فمن الممكن الافتراض حينئذ أن نفس العوامل التي سببت تعثره في الماضي أو عوامل شبيهة بها، قد أثرت في هذا التخلف.

استخدام نتائج الاختبارات

عندما تستخدم المدرسة اختبارات مقننة للتحصيل، فإنه يجب فحصها وأخذها في الاعتبار عند تقدير قدرة التلميذ العقلية، وفي العادة يكون للدرجات المنخفضة في القراءة والحساب وأهميتها الخاصة، ويمكن أن تمدنا نتائج مثل

هــذه الاختــبارات التحصــيلية المقننة في حالات كثيرة بنسب الذكاء التقريبية، وخصوصــاً للتلاميذ الذين تؤهلهم سنهم لأداء عدة اختبارات من هذا النوع، فإذا اســتطاع التلميذ أن يجيب على اختبار خاص لفهم اللغة في فترة زمنية تتفق مع عمــره الزمنــي، فــرغم أن هــذه الوسيلة ليست من الدقة بحيث نجزم بصحة الاعتماد عليها، فإننا يمكننا أن نعتبرها تمثل العمر العقلي للتلميذ.

والفرق بين العمر القرائي المكتسب والعمر الزمني لهذه المجموعة من الاختــبارات يــبدو ثابتاً، فإذا أخذنا متوسط العمر القرائي المكتسب كدليل غير دقــيق علــى العمر العقلي للتلميذ، فيمكن حساب نسبة ذكائه الفرضية بالطريقة المعــتادة، وهي قسمة العمر العقلي (وهو في هذه الحالة متوسط عمره القرائي) على عمره الزمني، والنتائج في هذه الحالة تعطي نسبة ذكاء (80).

وكــل نسبة الذكاء التي نحصل عليها بهذه الطريقة يجب أن تفسر على أســاس زيــادة أو نقص خمس درجات على الأقل من نسبة الذكاء. وعلى هذا فنســبة ذكــاء التلمــيذ قد تكون 75 أو 85، فإذا حصل التلميذ على ثلاث نتائج متشــابهة فــي الحساب الرياضي، فإنه يمكن أن تعتبر أيضاً دليلاً تقريبياً لنسبة ذكــاء التلمــيذ. ولكن لا يمكن أن تستخدم نتائج الاختبارات في المواد الأخرى، كالدراسات الاجتماعية أو العلمية لمعرفة نسبة ذكاء التلميذ، لأن درجة الارتباط بينها وبين الذكاء اللفظي منخفضة جداً.

الاعتماد على هذه النتائج

ولمــا كانــت مــثل هذه النتائج التي نحصل عليها من تطبيق مثل هذه الاختــبارات العقلــية نــتائج لا يمكن الاعتماد على دقتها كثيراً، كذلك بالنسبة لتقديرات المدرسين حيث يتدخل العنصر الذاتي في التقدير، فيجب علينا إذن أن

نـأخذ في اعتبارنا زيادة السن عن متوسط أعمار المجموعة عاماً واحداً، وهو العام الذي جاء نتيجة تأخر مثل هؤلاء التلاميذ في التحصيل.

كـل هـذه الاعتبارات تعتبر من الأهمية بمكان حينما نحاول أن نحدد موقف مثل هؤلاء التلاميذ بالنسبة لغيرهم.

أمـا التلاميذ الذيـن تـزيد سنهم أكثر من عام بالنسبة لمعدل السن، وتقديـرهم السـابق مرض (ما عدا فترة التخلف المؤقت التي ترجع إليها زيادة السن)، فإنه من المستحسن نقلهم إلى فرقة أعلى.

ولكن التلاميذ الذين يزيدون أكثر من سنة عن المعدل العادي ويكونون متخلفين، وقد أظهرت سجلاتهم تقديراً متوسطاً أو ضعيفاً، من الممكن أن يكونوا بطيئـي التعلم؛ ويحتاجون إلى اهتمام خاص، هؤلاء هم الذين يجب أن يوضعوا في الاعتبار عند التخطيط لتعديل برنامج المدرسة.

دراسة العوامل الأخرى

مـثل هـذا التحليل الأولي لموقف التلاميذ البطيئي التعلم عادة لا يكفي للحكـم علـيهم؛ ذلـك أنه من الممكن أن تتدخل عوامل أخرى متعددة تؤثر في التلمـيذ بصورة واضحة، وتؤدي به إلى هذا الموقف. وإذا لم تتوافر الإمكانيات فـي مدرسـة معينة، يمكن عمل اختبارات مبدئية للنظر والسمع، وينبغي كذلك عمـل ترتيـبات – كلما كان ذلك ممكناً – لإجراء فحوص طبية أكثر دقة للذين يحصـلون علـى أقل الدرجات في مثل هذه الاختبارات المبدئية، وبذل الجهود لمسـاعدة الذيـن يحتاجون إلى نظارات أو خدمات خاصة. وبالإضافة إلى ذلك يجب الاهتمام بضعاف الصحة، فننظر: هل التلميذ أقل وزناً أو أكثر من المعدل

بالنسبة لسنِّه ؟ هل يبدي نوعاً من المبالاة ؟ هل هو خامل غير قادر على التركيز يحس دائماً بالتعب، شاحب اللون يعاني من فقر الدم ؟ فقد يكون من أسباب تخلفه الظاهر سوء التغذية والجوع. ولذلك يجب دراسة مصادر الغذاء للتلميذ وعاداته في الأكل، في المدرسة والبيت إذا أمكن، ومحاولة تحسينها قبل الحكم عليه بأنه بطيء التعلم.

ويجب أن تستمر العناية بصحته، حتى يصبح تلميذاً نابهاً، إذا كان سوء صحته سبباً في تخلفه. وبهذا نتجنب أحد العوامل التي قد تكون سبباً للتخلف. وهذا بالطبع يتطلب من المدرس أن يتعرف ظروف التلميذ المنزلية، والبيئة المجاورة التي يعيش ويتعلم فيها. فقد يكون التوتر والصراع في المنزل ناتجاً عن أسباب كثير: كالفقر والجهل، وعدم انسجام الوالدين، وضعف السيطَرة أو زيادتها، وغيرها من العوامل الأخرى التي قد تكون من أسباب المشكلة المدرسية.

وقد يرجع السبب إلى البيئة التي يحيا فيها الفرد، كأن تكون منحلة اجتماعياً، لا توجد فيها المشجعات الكافية ولا توجد بها ملاعب أو مكتبات أو أي مجال من مجالات الترفيه. وقد يرجع التخلف إلى عوامل بيئية بعيدة عن جو المدرسة ولا يمكن التحكم فيها، هذه العوامل قد تضعف تحصيله وتقلل من طموحه في الحياة، ومع ذلك يجب أن تبذل المدرسة كل ما يمكنها من جهد لتحسين ظروف البيئة.

استخدام اختبارات الذكاء الجمعية

إن أهم ما يميز الاختبارات الجمعية هو سهولة تطبيقها ورخص تكاليفها وضآلة المجهود الذي يبذل في أدائها، كل ذلك يساعد على استخدامها، خاصة إذا كان يمكن الحصول عليها.

ويمكننا تطبيق هذه الاختبارات على هؤلاء الذين يثبت من التحليل المبدئي لهم أنهم بطيئو التعلم، سواء منهم الذين يزيد عمرهم عن متوسط سن المجموعة أو الذين يظهرون ضعفاً دائماً في مستوياتهم منذ بداية حياتهم الدراسية.

وفي العادة تكون مواد الاختبار الجمعي شديدة الشبه بالتمرينات المدرسية التي اعتادها التلاميذ، وهي أيضاً التي تكون تعليماتها من البساطة بحيث يستطيع فهمها التلاميذ.

ويجب ألا يغيب عن أذهاننا أنه على الرغم من أن الاختبارات التي تحوي بعض الحروف الهجائية المصطنعة مثلاً، وبعض المشاكل غير المنطقية، وغير الحقيقية قد تكون ثابتة تماماً من وجهة نظر مؤلفها، إلا أن ذلك يؤدي إلى تبلد الانفعال والاضطراب والاكتئاب للتلاميذ البطيئي التعلم. وقد يعرضنا الاختبار إلى نتائج مضللة، لذلك يجب استخدام الاختبارات المصورة كثيراً؛ تلك الاختبارات التي يوصى باستخدامها في السنة الدراسية الأولى للتلاميذ الصغار، حتى سن ثماني سنوات، حيث إن التلاميذ البطيئي التعلم دون سن الثامنة لم يتعلموا بعد القراءة بدرجة تسمح لهم بأداء أبسط الاختبارات اللفظية.

استخدام اختبارات الذكاء الفردية

إن الخدمة النفسية الصحيحة لا تكتمل إلا باستخدام الاختبارات الفردية، وهذا ما يفتقر إليه معظم المدارس. وعادة لا تولى هذه الخدمة حقها من الأهمية، وتتغلب مثل هذه الاختبارات الفردية إذا ما توافرت الإمكانيات لتطبيقها على كثير من الصعوبات التي قد تقابلنا؛ ذلك أن الاختبار الفردي هو وحده الذي يستطيع الكشف عن الميول والرغبات والقدرات الخاصة التي يمكن استغلالها وتنميتها والتي لا تكشف عنها عادة الاختبارات الجمعية. بجانب ذلك فإن الاختبارات الفردية الأدائية هي التي تتغلب فقط على صعوبة العامل اللفظي الذي تتشبع به معظم الاختبارات الجمعية والذي يقف عقبة كأداء في سبيل الكشف عن القدرات المختلفة لدى التلاميذ حين يطبق عليه اختبار جمعي. ونحن لا نستخدم هذه الاختبارات على وجه العموم، نظراً لصعوبة تطبيقها واحتياجها إلى جهد مضاعف، فكثيراً ما نطبقها فقط على هؤلاء الذين يداخلنا الشك في أن ما جمعناه من حقائق يتعلق بهم، سواء عن طريق السجلات المختلفة أو الاختبارات الجمعية في فترة زمنية كافية تثبت لنا بطء تعلمهم، أما هؤلاء الذين أظهرت المعلومات التي تجمعت لدينا عنهم أنهم ليسوا كذلك، فإن الحاجة عادة لا تدعونا لتطبيق مثل هذه الاختبارات عليهم.

تحديد الموقف

بعد كل ما سبق فإن لتقدير المدرس أهمية كبيرة حتى لو أجريت الاختبارات بوساطة أشخاص ذوي كفاية، فإنه لا يزال يوجد احتمال للخطأ، أو احتمال لسوء الفهم أو الفضل في تحديد كل العوامل التي تؤثر في تقدم التلميذ في المدرسة. ويجب ألا نتسرع في الحكم على التلميذ بأنه بطيء التعلم، والحصول على أحكام تجريبية يجعلنا واثقين بأن هناك حاجات كامنة وقدرات

يجب ألا نتجاهلها. وتتضح أهمية هذا الاتجاه إذا تم استعمال هذه الحقائق كأساس لإعادة وضع التلاميذ في مجموعات، لأن انسجام عمليات التكيف الخاصة بالفرد يؤثـر فيها عادة كثير من العوامل التي يصل بعضها إلى الغموض التام. وغالباً مـا تعـتمد هذه العوامل على المجموعة الخاصة التي ينتمي إليها الفرد. وكل الحقـائق التـي نحصل عليها بالطرق السابقة لا تكون نتيجة حتمية، فالمجهود والمـيل قد يعوضان القدرة العقلية المحدودة إلى حد ما، فالجو المصطنع لمعظم مواقـف الاختبار قد يؤثر في بعض الحالات بطريقة متكررة في عرقلة قدرات التلمـيذ الحقيقـية. لهـذا يجـب ألا يتردد المدرس في الاهتمام بتقديره الذاتي، وخاصـة بعد أن يكون قد حصل على فكرة جيدة من خبرته العملية مع التلميذ، وبعد أن يكون قد تعرف التلاميذ جيداً.

وسـجلات الحالـة التالية تظهر كيف استخدمت الطرق السابقة بالنسبة للتلميذ " جون براون " والتلميذة " ماري سميث ":

المثال الأول

اسم التلميذ : جون براون (السنة الرابعة فصل 1)

العمر : 12 سنة و 3 شهور.

مدى زيادة السن عن المعدل : 2 سنة و 3 شهور.

تقدمه الدراسي : الـتحق بالسـنة الأولى فصل (ب) في سن سبع سنوات وأعاد السنة الأولى فصل (أ) والسنة الثالثة فصل (ب) والثالثة فصل (أ).

التقدير : حسن

اختبارات الذكاء

اختبار " أوتس " الجمعي، الجزء الأول: الدرحة 61، العمر العقلي: 10 سنوات و 1 شهر، نسبة الذكاء 83.

اختبار " هنمن نلسن " لقياس القدرة العقلية، الجزء الأول: الدرجة 55، العمر العقلي: 11 سنة و 6 أشهر، نسبة الذكاء 95.

رأى مدير المدرسة

من المحتمل أن يكون بطيء التعلم

الخطوات الآتية

دراســة القــدرة على القراءة، وقد اتفق على أن يعطي التلميذ اهتماماً خاصاً بأن يوضع في قائمة جديدة، مع محاولة حالته الصحية، على أن يبقى في فصله في الوقت الحاضر، ويوضع في قائمة الذين سيعاد اختبارهم في الربيع.

المثال الثاني

اسم التلميذة : ماري سميث (السنة الرابعة، فصل 1)

العمر : 11 سنة و 5 شهور.

مــدى زيادة السن عن المعدل : 1 سنة و 5 شهور.

تقدمه الدراسي : التحقــت بالســنة الأولــى وعمرها 6 سنوات ونصــف ســنة وأعادت السنة الأولى (أ) والثانية (ب) والثالثة (أ).

التقدير : ضعيفة.

مذكرات عن السجل المدرسي السابق:

القــراءة فــي الســنة الأولى ب (حسنة)، رسبت في السنة الأولى (أ) وأعادتها. درجة القراءة حسنة في السنة الثانية فصل (ب)، وكانت درجة القراءة (ضــعيفة جداً)، وأعادت السنة؛ في المرة الثانية كانت درجة القراءة (ضعيفة)، وفــي الســنة الثانية (أ) كانت درجة القراءة (ضعيفة جداً)، حصلت على درجة حســنة في الحساب، وأعادت السنة، في المرة الثانية في السنة الثالثة (أ) كانت درجــة القــراءة حسنة والحساب (حسنة). وفي السنة الرابعة (ب) كانت درجة القراءة والحساب (ضعيفة).

الاختبارات المقننة

لا يوجد لها سجل، وقد أعطى مدرس العام الماضي بعض الاختبارات ولكنه لم يسجل نتائجها. والمدرس غير موجود الآن بالمدرسة.

مذكرات عن حالتها الصحية

أظهــر الفحــص الــدوري بوساطة حكيمة المدرسة أن الطول عادي، وكذلك الوزن، والأسنان تبدو سليمة، والبصر والسمع عاديان، ويبدو على ماري الصحة والقوة وحسن التغذية.

مذكرات عن الزيارة المنزلية

البيئة الخارجية جيدة إلى حد ما، المنزل والفناء نظيفان، يبدو على الأم أنهــا ربة بيت ممتازة، الأب يعمل بانتظام (ساعي بريد). يوجد طفلان آخران: ولد أكبر منها بعامين، وبنت أصغر بثلاثة أعوام من ماري، لديهم راديو، ولكن لا توجــد كتب أو مجلات، تقوم ماري ببعض الأعمال المنزلية البسيطة، وتقول

الأم: إن مـــاري مريضة إلى حد ما، كما أنها تتعب بسرعة، وعلى هذا فإن الأم تقــوم بأعمال المنزل بنفسها. وتلعب ماري كثيراً مع بنات الجيران ومعظمهن أصـــغر مـــنها بعاميـــن: ولا تعرف الأم ماذا يلعبون، وتعتقد أنها مجرد ألعاب أطفال، تذهب إلى السينما مرة في الأسبوع تقريباً، تعتقد الأم أنها لا تحصل على درجات عالية لأنها مريضة، لهذا فهي لا توبخها (أو تحاول أن تحثها على بذل جهد أكبر في المدرسة).

الوحدة الرابعة



الوحدة الرابعة

كيف ينظم التدريس للتلاميذ البطيئي التعلم

بعـد معرفة التلاميذ البطيئي التعلم، يجب تنظيم بعض الأمور المتعلقة بالسياسـة التي ستتبع قبل البدء في عمل منهج مناسب أو القيام بالتدريس لهم. وهناك أربعة أسئلة تحتاج إلى إجابة:

1- هل يوضع التلاميذ البطيئو التعلم في مجموعات منفصلة ؟

2- هل يقسم التلاميذ البطيئو التعلم على أساس السنوات الدراسية ؟

3- كيف ينظم النقل من سنة إلى أخرى ؟

4- كيف ينظم عمل المجموعات الدراسية ؟

وترتبط الأسئلة الثلاثة الأولى ارتباطاً كبيراً، فهي تتعلق بنواح مختلفة لمشكلة واحدة، والعلاقة بين السؤال الأول والثاني واضحة: يقسم التلاميذ في كل مدرسة إلى مجموعات أو سنوات دراسية على أساس محورين مختلفين، أحدهما رأسـي – مـثل التقسيم إلى السنة الأولى، السنة الثانية، السنة الثالثة، وهكذا.. المحور الثاني أفقي حيث تقسم كل سنة دراسية بطرق مختلفة، أكثر شيوعاً هو التقسـيم إلـى مجموعـات: مجموعة سريعي التعلم ومجموعة متوسطي التعلم ومجموعة بطيئي التعلم. ويعتبر التقسيم وإعادة التقسيم داخل المجموعة الأفقية، جزءاً عادياً من البرنامج اليومي للفصل الدراسي، سواء أكان التقسيم من ناحية السـنة الدراسية أم من ناحية السن. ومن وقت لآخر تتكون مجموعات للقراءة،

ومجموعات للميول الخاصة، ولجان مختلفة، على أساس حاجات وميول الأفراد وطبـيعة نواحي النشاط التي تنفذ في الفصل الدراسي، وتتكون هذه المجموعات وقت الحاجة كما أنها تحل إذا حققت الغرض منها، أما ما نقصده هنا فهو تنظيم ثابت لدرجة ما، بحيث توجد فيه مجموعات تضم تلاميذ لهم حاجات محدودة أو صفات محددة، وتشمل هذه المجموعات كل نواحي عملهم.

والسؤال الأساسي: هل سيبقى التلاميذ بطيئو التعلم في مجموعات ثابتة فـي فصـول منفصلة ؟ أم أنهم سيختلطون مع التلاميذ الآخرين الذين في نفس السـن والحجم تقريباً على أساس موضوع بطريقة عشوائية دون دراسة دقيقة. ولكـن سواء أوضع هؤلاء التلاميذ في مجموعات منفصلة أم لم يوضعوا، فإن مشـكلة طريقة توزيعهم لا تزال قائمة، والمشكلة هي: ما أفضل طريقة للتقسيم علـى أساس المحور الرأسي، أيقسمون على أساس السنة الدراسية، أو السن، أم بطريقة أخرى ؟.

هل يوضع التلاميذ البطيئو التعلم في مجموعات منفصلة ؟

هـناك كثـير من الآراء المؤيدة والآراء المعارضة لفكرة المجموعات المنفصـلة، إلا أن ذلك يختلف من مدرسة إلى أخرى، وقد اتضح لنا في الفصل الأول مـن الكـتاب أنـه لا مجال لتنظيم مجموعة منفصلة لبطيئي التعلم تكون متجانسة في أكثر من ناحية، ومع هذا توجد بعض الميزات إذا استطعنا أن نكون مجموعة متجانسة في نواح أخرى غير السن.

ولكـن هـل هذه الميزات لها أهميتها التي تجعلها تطغى على مساوئ المجموعـات المنفصلة ؟ إننا لا يمكن أن نحكم على هذا إلا على أساس حقائق معينة في مواقف محددة.

إن مجـرد الفصـل دون إعادة تنظيم المنهج يكون قليل الفائدة بالنسبة للتلامـيذ البطيئي التعلم، فالفصل أو العزل قد يسهل عمل المدرس إلى حد ما، وقـد يحسـن وضع بقية التلاميذ في المدرسة، ولكنه لن يستطيع أن يجعل حياة التلامـيذ البطيئي التعلم أكثر يسراً، ومن ناحية أخرى فإن ترك التلاميذ البطيئي الـتعلم في مجموعات مختلفة لا يخفف عبئهم أو يمنع شعورهم بعدم التوافق أو يقلـل مـن مشاعر النقص لديهم. بل قد يؤدي إلى تكوين اتجاهات عدائية ضد المجـتمع، مـا لم يكن المنهج الموضوع للمجموعة المعزولة مرناً ويتوافق مع حاجـات التلامـيذ وقدراتهم، وحتى إذا كان المنهج مرناً فإنه سيوجد الكثير من مجالات المقارنة بينهم وبين بيئتهم، مما يؤدي إلى حرج مشاعر التلاميذ وجعلهم يشـعرون بالنقص وانعدام التوافق. وسوف يلحظ التلاميذ الآخرون هذا حتى إذا لـم يلحظـه المـدرس، ومهمـا عمل من احتياطات في الإعداد لأي نوع من التنظيمين فإن كل خطة سوف تتضمن بعض المزايا وبعض العيوب.

وأخيراً فإن كل مدرسة عليها أن تتعرف موقفها الكلي، وتقرر بنفسها ما يجـب عملـه، مـع تحديد الموقف وتقديره، وتقوم مزايا ومضار المجموعات المنفصـلة. ولا تزال توجد عدة أسئلة تثير الصعوبات المتعلقة باستخدام الفصل بيـن التلامـيذ البطيئي التعلم وغيرهم، كما توجد أسئلة أخرى تثير الصعوبات الناشئة عن عدم العزل.

بعض أوجه النقد التي توجه إلى سياسة العزل

السؤال الأول

هـل تحـول مـبادئ الديمقراطية دون العزل بالرغم من الاعتبارات الأخرى ؟

إن الإجابـة عـن هذا السؤال بالإثبات أو النفي، تتوقف على مدى ما يعتقده المدرسون وأولياء الأمور، الذين يعنيهم الأمر.

إن الديمقراطـية فـي أحسن معانيها، تتضمن إتاحة الفرصة لكل فرد للوصـول بقدراته وإمكانياته إلى أقصى درجة ممكنة، والتمتع بأفضل المميزات التي يمده بها المجتمع لهذا الغرض، وما دام هذا هو معنى الديمقراطية، إذن فلا يوجـد اعـتراض وجيه على التقسيم إلى مجموعات منفصلة، على شريطة أن يكون هذا التقسيم مزوداً بالفرص المناسبة؛ والفرص المتكافئة ليس معناها فرصاً متماثلة لكل فرد، أو أن كل فرد عليه أن يفعل نفس الأشياء، لأن إرغام التلاميذ البطيئـي التعلم على محاولة عمل أشياء لا يستطيعون عملها يتنافى مع المبادئ الديمقراطـية. ومثلـنا في ذلك مثل من يرغم التلاميذ النابهين على تعلم أشياء يعرفونها من قبل، أو أن يحرمهم من فرصة استخدام مواهبهم في مجالات كثيرة تكـون مغلقـة على التلاميذ البطيئي التعلم. ويجب ألا نتراجع عن استخدام أي طـريقة تبدو ذات سند قوي، إذا كان الأساس الوحيد لرفضها هو الفهم النظري الضيق للديمقراطية.

السؤال الثاني

هل من الممكن عمل مجموعات منفصلة لو أردنا ذلك ؟

إذا وضع التلاميذ البيطئو التعلم في مجموعات منفصلة، فإن هذا سيتيح تجانساً أكبر بالنسبة لمشروعات المدرسة التي تعتمد على القدرة العقلية، وإذا رغبنا في إيجاد تجانس معقول في السن، فيجب أن يكون في المدرسة عدد أكبر من التلاميذ في أي مجموعة مكونة على أساس السن. أما إذا كان تلاميذ المدرسة متماثلين بدرجة معقولة، فإن بين كل خمسة تلاميذ نجد تلميذاً بطيء التعلم، ولكي يكون لدينا عدد من بطيئي التعلم في كل مجمعة يبلغ عددها 25-30 تلميذاً مثلاً، يجب أن يكون هناك على الأقل من 125-150 تلميذاً في كل مجموعة متقاربة في السن. وعلى هذا فلكي يمكن عمل مجموعات منفصلة في مدرسة ابتدائية، مدة الدراسة فيها ست سنوات، يجب أن يكون عدد تلاميذ هذه المدرسة من 750-900 تلميذ.

وعلى أية حال، فقد اعتاد معظم المدرسين أن يدرّسوا بالفعل لمجموعات تختلف في العمر في حدود عامين حتى في الفصول المختلطة، دون أن يجدوا صعوبة تتعلق بالسن. فإذا كان الأمر كذلك، فلماذا لا يطبق هذا على مجموعة بطيئي التعلم ؟ أي يكون مدى الاختلاف في السن عامين. وإذا استطعنا التخلص من التعقيدات غير الضرورية بالنسبة إلى السنوات الدراسية، فإن المجموعات المنفصلة لبطيئي التعلم يمكن عملها في مدرسة صغيرة تحتوي على 400-500 تلميذ. ومن المحتمل أن يكون مثل هذا العدد هو الحد الأدنى لعمل مجموعات منفصلة في المدرسة بطريقة مجدية، لأنه إذا كانت المدرسة أصغر من هذا، فإن المجهودات التي تبذل لتحقيق التجانس في القدرة، سوف تفقد قيمتها

نتـيجة ضـرورة زيـادة مـدى الاختلاف في السن إلى 3 أو 4 سنوات، وإن مجموعـة متجانسة في القدرة، ولكنها غير متجانسة في السن، ليست أسهل في التدريس من مجموعة متجانسة في السن وغير متجانسة في القدرة.

السؤال الثالث

أمـن الضروري أن يوجد مدرسون معدون للقيام بأعمال المجموعات المنفصلة للتلاميذ البطيئي التعلم ؟

لا شـكل أن مـدرس بطيئي التعلم يجب أن يكون معدّاً إعداداً انفعالياً وعقلـياً. أي أنه يكون راغباً في العمل الشاق، ومقتنعاً بأهمية التدريس للتلاميذ البطيئي التعلم. ويجب أن يكون قادراً على القيام بعمله على أساس الواقع، مقتنعاً بمـا يمكـن أن يحققه منهم، دون أن يشعر أنه قد ضحى بالمستويات الدراسية. ويجب أن يقبل على عمله مع التلاميذ البطيئي التعلم، دون أن يشعر بأنه مرغم علـيه بأمـر الإدارة، أو أن في هذا العمل تحقيراً له، أو أن مثل هذا التدريس واجب ثقيل.

السؤال الرابع

هـل توجـد تنظيمات رسمية أو غير رسمية، ومشاعر وتحذيرات في البيئة الخارجية تجعل سياسة المجموعات المنفصلة سياسة مشكوكاً في أمرها ؟

مـن السهل استشارة الجهات المسؤولة لمعرفة هل كان هناك شيء في تنظيمات إدارة التعليم أو قانون الدولة يجب أن يراعى. أما مراعاة مشاعر البيئة الخارجـية، فمسألة أكثر صعوبة من التنظيمات الرسمية، ولكن معرفتها لا تقل أهمـية عـن معـرفة التنظيمات الرسمية وبخاصة في مثل هذه الأمور. ومن

المحـــتمل ألا نحصـــل على نتائج مجدية من المجموعات المنفصلة إذا لم تكون هـــناك مســـاندة كلـــية من البيئة الخارجية؛ إذ أن الفكرة النظرية الجيدة التي لا يتقبلها المجتمع الخارجي تعتبر فكرة سيئة في جميع نواحيها وأغراضها.

السؤال الخامس

هل نستطيع أن نتجنب مخاطرة المبالغة في أهمية بطء التعلم، ومخاطر الاتجاه نحو إنشاء فصول منفصلة تصبح فيما بعد أمكنة يتجمع فيها كل التلاميذ غير المتوافقين ؟

هذا السؤال من أصعب الأسئلة، حين نتصدى للإجابة عنه لما يتضمنه مـــن عوامل غير ملموسة، من الصعب التحكم فيها. فالتلاميذ البطيئو التعلم في الفصول المختلفة قد يعرفون بطأهم عن طريق التلاميذ الآخرين حتى إذا لم يكن ذلـــك بوســـاطة المدرسين. وكثيراً ما يتضخم شعورهم بضعف قدرتهم، عندما توجـــه إليهم الأنظار، ويدركون أن مجموعاتهم أو التنظيمات الأخرى قد عملت علـــى أســـاس قدراتهم التي لا تتمشى معه قدرات المجموعة. ولما كان التنافس ومحاولـــة الحصول على درجات أعلى، هما الشعور السائد في المدرسة عادة، فـــإن التلامـــيذ النابهيـــن سوف ينظرون باستخفاف – لا محالة – إلى التلاميذ البطيئـــي التعلم، كما أنهم سوف يستفيدون من كل فرصة في زيادة تأكيد ذاتهم وتفوقهـــم. وقـــد يزيد المدرسون المشكلة بملاحظاتهم التي يوجهونها دون ترو، والتي قد تصل إلى حد تهديد تلاميذهم في المجموعات المتقدمة بالنقل إلى فصل بطيئي التعلم كوسيلة لاستثارتهم.

وإذا نظـــرنا إلـــى الموقـــف الذي يسود الفصول المختلطة، فيمكننا أن نحصـــل علـــى فكرة جيدة عما سيكون عليه الموقف العام، إذا ما انتقل التلاميذ

البطيئو التعلم إلى مجموعات منفصلة، فإذا كان التلاميذ البطيئو التعلم في موقف صعب، وأطلق عليهم التلاميذ الآخرون، أو بعض المدرسي، ألفاظ السخرية، مثل: " الأرانب الخرساء، أو أصحاب الذكاء المعتم، أو ذوي الرؤوس الجامدة ". وإذا ما تعرضوا للحرمان من المشاركة في النشاط الذي يجري في حجرات الدراسة، أو في الملاعب، في حين استفاد التلاميذ النابهون من هذه الفرص، فإنه يمكننا أن نتأكد من الموقف سوف لا يتحسن بوضع التلاميذ البطيئي التعلم في فصول منفصلة، في البداية على الأقل. وقد يكون من الأفضل أن نحسن الموقف في الفصول المختلطة قبل محاولة عمل المجموعات المنفصلة. فإذا لم يكن هذا ممكناً، على وجه العموم، فقد تكون المجموعات المنفصلة هي الحل الأفضل لمشكلة بطيئي التعلم؛ فالتلميذ البطيء التعلم الذي يمكنه تحقيق بعض النجاح، ثم يحقق شيئاً مقبولاً منه، ويكون محترماً بين زملائه فترة من الوقت، من المحتمل أن يكون أفضل مما لو كان في موقف يكون فيه دائماً في آخر قائمة التقدير بالنسبة لزملائه المتقدمين في مجموعته.

معارضة التقسيم إلى مجموعات منفصلة

مما لا شك فيه أنه من السهل أن ننظم وندير مدرسة، لا يوجد بها فصول مستقلة لمجموعات مقسمة حسب القدرات؛ ففي هذه الحالة لا يهم حجم المدرسة على شرط أن تشمل كل مجموعة متقاربة في السن، فصلاً أو أكثر، وبذلك لا يصبح العمل (الروتيني) – كتقسيم التلاميذ إلى فصول وعمل السجلات – عبئاً ثقيلاً، كما يمكن نقل التلاميذ من فصل إلى آخر على أساس وجود مجال أفضل للعمل، ولا يوجد نظام مهما بلغت دقته، قائم على ترتيب التلاميذ حسب الأرقام أو الحروف، يحول دون فهم التلاميذ وأولياء أمورهم المقصود منه. فإذا قسمنا عن قصد التلاميذ إلى مجموعات على حسب القدرة، فيجب أن نسلم بأن

التلاميذ سيدركون معنى ومغزى المجموعات المختلفة، وأي افتراض آخر يعتبر نوعاً من الخداع لأنفسنا. وحتى إذا تأكدت المدرسة أنها تستطيع أن تمنع المغالاة إلى حد ما، في النواحي غير المرغوب فيها للفصول المنفصلة، فلا ينبغي لها – مع ذلك – أن تتبنى فكرة التقسيم دون التفكير في الأسئلة التالية:

- هل من الممكن تحقيق التكيف الملائم إذا وجهنا العناية للتلاميذ البطيئي التعلم في الفصول المختلفة ؟

بالنسبة لهذا السؤال يمكننا أن نسأل أسئلة أخرى:

هل المدرسون من المهارة بحيث يستطيعون توجيه نواحي النشاط التي تغطي مجالاً كبيراً من ميول التلاميذ وقدراتهم ؟. وهل يستطيعون إدارة هذا النشاط بطريقة تعطي كل تلميذ دوره الملائم بالنسبة للنشاط ككل ؟. هل يمكن للمدرس مساعدة التلاميذ على القيام ببعض نواحي النشاط الفردية، أو التي تعتمد على جماعات صغيرة، والتي تشبع ميول التلميذ وتتمشى مع قدراته ؟.

- أيرغب المدرسون في قبول مبدأ الفروق الفردية في القدرة على المشاركة، أم أن كل التلاميذ يجب أن يكونوا في مستوى واحد من حيث القدرة على الأداء في نظر المدرسي ؟. وهل يستطيع المدرس استخدام مستويات مختلفة للتحصيل دون أن يشعر بعض التلاميذ بالإجهاد، على حين يشعر البعض الآخر بسهولة العمل ويمكنه الوصول إليه دون الاعتماد على المدرس ؟.

- هل يمكن تنظيم نواحي النشاط خارج المدرسة لكل التلاميذ بدرجة تسد احتياجات التلاميذ البطيئي التعلم ؟.

إن الإجابـــة السابقة تصلح في مناقشتنا لهذا السؤال. فإذا دعت الحاجة للقـــيام برحلة واستطاع كل فصل القيام بها، فليس هناك داع لتنظيم مجموعات مستقلة.

ولكـــن إذا لـــم توجد أماكن يمكن الذهاب إليها أو بسبب صعوبة السفر إلـــيها، فإن أفضل النتائج للتلاميذ البطيئي التعلم يمكن الحصول عليها بوضعهم معاً في فصول مستقلة.

وإذا أمكـــن حـــل المشاكل التي ذكرت سابقاً حلاً مرضياً في الفصول المختلطة، فلا يوجد داع لتكوين مجموعات مستقلة. أما إذا أمكن حل معظم هذه المشـــاكل حـــلاً مرضـــياً في فصول مستقلة، فيجب ألا يعوق هذا العمل مجرد إجـــراءات إدارية، وعلى أية حال فليست المجموعات المستقلة حتمية، فالتلاميذ البطيئو التعلم يمكنهم أن يتعلموا تعلماً مجدياً في الفصول المختلطة، على شرط أن تكـــون المدرسة راغبة وقادرة على إتاحة التكيف اللازم لإمكانيات التلاميذ البطيئي التعلم. والمقترحات التي ستتضمنها الفصول التالية موجهة إلى مدرسي الفصول المختلطة، علاوة على مدرسي الفصول المستقلة.

هل يقسم التلاميذ البطيئو التعلم إلى سنوات دراسية ؟

مـــن الواضح أننا لا نستطيع أن نجيب عن هذا السؤال إجابة صحيحة دون أن نأخذ في اعتبارنا موقف المدرسة ككل، إن من الصعوبة بمكان أن ننظم ونديـــر مدرســـة تحـــاول أن تتـــبع نظام التقسيم الرأسي، أي " حسب السنوات الدراســـية " لبعض التلاميذ، ونظاماً آخر للتلاميذ الآخرين؛ ومن السهل بالطبع مـــن الناحية الإدارية أن نستخدم طرقاً مختلفة في التقسيم الرأسي مع مجموعات مخـــتلفة، إذا كانـــت تستخدم سياسة المجموعات المستقلة على المحور الأفقي،

ولكن يجب ألا تغفل ما قد ينشأ من صعوبات أخرى، فالمدرسة تعمل كوحدة في تأثيرها في التلاميذ. فهناك قلة من التلاميذ يصلون إلى درجة من الغباء بحيث لا يدركون السياسة التي توجه المدرسة ككل، كما أن قلة منهم تنعدم لديهم القدرة على التمييز بين الطرق المتبعة.

وإن أي مشروع لتقسيم التلاميذ وتنظيم تقدمهم، سواء أكانوا في مجموعات مستقلة أم مختلطة، يجب أن يحقق ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: أن يحقق التقسيم تجانساً معقولاً ويضم عدداً ثابتاً من التلاميذ المتآلفين.

المطلب الثاني: أن ينظم الانتقال من سنة دراسية إلى أخرى في المدرسة.

المطلب الثالث: أن ينهي التلاميذ دراستهم الابتدائية في سن لا تتعدى الثالثة عشرة أو الرابعة عشرة، تلك السن التي ينتقل فيها التلاميذ العاديون، عادة، إلى المرحلة التالية من التعلم، ولكن إذا كانت المدرسة الابتدائية تشمل بعض فصول المرحلة التالية، فيجب أن يعد التلاميذ للالتحاق بالسنة السابعة (الصف الأول الإعدادي) في حوالي الثالثة عشرة أو الرابعة عشرة.

وبالنسبة للمطلب الأول فإن تجانس مجموعات التلاميذ لا يمكن أن يتحقق ما دمنا متمسكين بالفكرة الضيقة والتقليدية عن الصف الدراسي كأساس لعمل المجموعات، وينتج عن كل المجهودات التي تبذل للتنظيم على أساس الصفوف الدراسية، اختلافات كبيرة في السن، وفي كل العوامل الأخرى المتعلقة به. ويرجع السبب في ذلك إلى ضرورة استخدام النقل والتأخر بقصد تكييف

التلاميذ مع مستويات محددة من قبل. ويمكننا أن نتقبل الاختلافات المعقولة في السن، والحجم، والنضج العام، إذا كان التقسيم إلى مجموعات حسب الصف الدراسي يحقق غرضه من التحصيل المرجو بوساطة مجموعات التلاميذ. ولسوء الحظ فإن التقسيم على هذا الأساس قلما يحقق هذا الغرض. فكلما زاد الاختلاف بين مجموعة من التلاميذ في السن، والحجم، والنمو العام، زاد الاختلاف في التحصيل الدراسي الحقيقي. فالتقسيم إلى صفوف دراسية يهدم أغراضه، ولا يمكن الحصول على تجانس في العمل من مجموعات التلاميذ.

ولهذا الأسباب ينادي الكثير من المربين بإهمال التقسيم إلى صفوف دراسية كلية، ويوصون بأن يعتمد تنظيم الفصول وتنظيم العملية الدراسية على أساس السن. ويجب استخدام هذا البديل أو أن يصبح مفهوم " الصف الدراسي " مرناً جداً، ويصبح كذلك مفهوماً عاماً، يمكن استخدامه مع الاطمئنان في المواقف التعليمية للتلاميذ الذين يختلفون اختلافاً شاسعاً في قدراتهم وفي تحصيلهم. فإذا قررت مدرسة أن تستبقي بعض المفاهيم المتعلقة بالصف الدراسي في مشروعها لتنظيم الفصول، وتنظيم الانتقال من سنة دراسية إلى أخرى، فلا بد أن تستخدم هذا الاصطلاح بمرونة، أو تقبل المشكلات وعوامل الفشل التي ستنتج لا محالة، من محاولة جعل جميع التلاميذ يتوافقون مع نظام واحد. ومهما كان مشروع التقسيم، فإنه يبدون من المناسب أن نحتفظ بتجانس معقول في السن بالنسبة لمجموعات التلاميذ. وهذا الكلام يعتبر سليماً سواء أكان التلاميذ البطيئو التعلم في مجموعات مستقلة أم لا. ويبدو أن عامل السن من أفضل العوامل التي تدل دلالة كلية على النمو، كما أنه يرتبط ارتباطاً كبيراً بالحاجات والميول والاستعدادات التي يتطلبها النشاط الجمعي أكثر من أي عامل آخر.

إن مجموعة عشوائية لتلاميذ في سن العاشرة قد يختلفون في القدرة؛ إذ تتراوح نسبة ذكائهم ما بين 75-150، كما تتراوح قدرتهم على القراءة بين الصفر إلى أعلى مستوى في المدرسة، وهكذا. إلا أن الروابط المشتركة التي تجمع التلاميذ في مثل هذه المجموعة أكثر منها لدى مجموعة تتكون كلها من تلاميذ يحصلون على نسبة ذكاء تبلغ 100، وتتراوح أعمارهم بين 8 سنوات و 15 سنة، فإن تعليم مثل هذه المجموعة المتفاوتة بنجاح يعتبر أمراً استثنائياً أكثر من قاعدة عامة يمكن الاعتماد عليها. فهم لا محالة ينقسمون إلى مجموعات صغيرة كثيرة، وليس هناك احتمال لإمكان قيامهم بنشاط جماعي يرضى كل المجموعة، فالتلاميذ الأكبر سناً والأضخم حجماً يشعرون بالحرج لأنهم يجدون أنفسهم في مجال آخر غير مجال التلاميذ صغار السن.

الوحدة الخامسة



الوحدة الخامسة

النشاط الموجّه لبطيئي التعلم

كيف نوجه نشاط بطيئي التعلم

من السهل أن ندرك بوضوح خصائص وحاجات التلاميذ البطيئي التعلم، عند مقارنتها بخصائص وحاجات غالبية الأطفال. من أجل ذلك يصبح من الطبيعي أن نستمد طريقتنا في إرشاد وتوجيه التلاميذ البطيئي التعلم من ثنايا أوجه التشابه والاختلاف للتوجيهات الخاصة بطريقة إرشاد وتوجيه وتعليم التلاميذ العاديين: وقد ينجم عن ذلك الكثير من المشكلات التي تنشأ بسبب عدم كفاية التعليمات الموجودة في الكثير من المدارس، تلك التعليمات الخاصة بطرق إرشاد وتوجيه تعليم التلاميذ البطيئي التعلم، أو التلاميذ العاديين أو سريعي التعلم أيضاً.

ومن حسن الحظ أن الكثيرين من المدرسين يعرفون أكثر مما ينبغي أن يعرفوا ويبغون الوصول إلى أهداف أعلى من مستوى طموحهم. فإذا ما وضحت تلك الأهداف في الأذهان، فلن ينجم أي ضرر عندما نستمد التوجيه من نوع المنهاج والخبرات التعليمية الملائمة للتلاميذ العاديين.

الأهداف والأغراض

أوضحنا في الفصلين الأول والثاني من هذا الكتاب أن الأغراض والأهداف التي ترمي إلى تكوين عادات ومهارات وأساليب خاصة من المعرفة،

يمكـــن أن نـــتوقعها فـــي عمر زمني معين، وهي بالضرورة تختلف باختلاف المجموعـــات التي ينتمي إليها التلميذ. فنحن نتوقع مثلاً أن ينمي أغلب التلاميذ العاديين في سن السادسة القدرة على القراءة، ولكننا لا يمكننا أن نتوقع ذلك لدى الأطفـــال البطيئي التعلم، إلا في حالات خاصة تتصل بخبرات مكتسبة في دور الحضانة ومدارس رياض الأطفال. ومن الممكن كذلك أن نتوقع أن في استطاعة الأطفـــال العاديــين في عامهم الرابع بالمدرسة الابتدائية حل المسألة الحسابية البســيطة التي تتضمن عمليتين أو أكثر بدقة وسرعة. ولكن مثل هذه العمليات تكـــون معقدة بالنسبة للتلاميذ البطيئي التعلم. وإنه لمن الصعب علينا عمل قائمة تتضـــمن الأهداف الخاصة التي من هذا النوع والتي يمكن أن نتوقع تحقيقها من التلامـــيذ البطيئي التعلم في مستوياتهم العمرية المختلفة. إذ أن هناك الكثير من هـــذه الأهـــداف؛ ويمكـــن ذكـــر المئات منها التي تحمل في ذاتها أهمية ودلالة قصـــوى، ورغـــم ذلـــك فنحـــن نهمل ذكر الكثير منها على الرغم من قيمتها الواضحة.

وفـــي اســـتطاعتنا فـــي الوقت ذاته أن نخطط قائمة تشمل ألفاً من هذه الأهـــداف، والتي تتضمن تحليلاً جزئياً للمنهاج، ولكنها رغم ذلك تكون عديمة الفائدة. وإذا كنا لم نصل بعد إلى طريقة تشمل التوقعات المختلفة بالنسبة للأطفال المتوســطين، إلا في عدد محدود من المهارات التقليدية، فما بالنا عندما نخطط للتلاميذ البطيئي التعلم، ولا نملك إلا بعض الأسس البسيطة.

وهناك اعتبار أكثر أهمية وهو: أن التخطيط للتعليم على أساس أهداف مفصـــلة جـــداً يمـــيل، دون شـــك، إلى تدعيم النظرية القائلة بأن التعليم يتعلق بنوعـــيات محـــددة، أي بتجمـــيع وحدات جزئية من المهارات والمعرفة. وبهذه الصـــورة نـــتوقع أن تعطيـــنا هذه الجزئيات المتجمعة نمطاً موحداً يؤثر بشكل

واضح في السلوك. وإننا قلما نحصل على مثل هذه النتيجة السعيدة، حتى في حالة الأطفال النابهين، وبالتالي لا تتحقق إطلاقاً في التلاميذ البطيئي التعلم. إن التعلم الجيد يحدث عادة عن طريق الإنماء المستمر والتقوية وإعادة التخطيط وتنقية كل أنماط السلوك السابقة منذ البداية. إن التعلم عبارة عن عملية تراكمية أكثر منها عملية تجميع وحدات جزئية مفصلة. ونستطيع أن نضع في اعتبارنا أن الأهداف وتنمية القدرات الخاصة والتزود بالمعلومات دليل جزئي يوضح لنا كيفية التفتح الكلي لخبرات التلميذ، وأهم ما تجب معرفته هو: هل في استطاعة الأطفال الاستفادة من الحقائق والمهارات في حل المشكلات، والتفكير بعين ناقدة ومواجهة المواقف الجديدة ؟ إننا سوف نقدم في الوحدة الخامسة بعض الاقتراحات الخاصة باستعمال الاختبارات المدرسية وعلاقتها بالأهداف التي تحددها القدرات الخاصة، والتفسيرات التي يمكن استنباطها من أنواع النمو التي يمكن أن تقيسها هذه الاختبارات وخاصة في القراءة والحساب.

وإلى جانب أن المنهج يستهدف إكساب التلميذ قدراً معيناً ومحدداً بشكل كمّي من الخبرات، فإنه يجب أيضاً أن يستهدف إكساب التلميذ صفات كيفية معينة، تظهر في صورة اتجاهات أو صفات سلوكية، أو سمات شخصية، أو استعدادات، وهي السمات الأساسية التي يتحلى بها كل فرد يعيش في مجتمع ديمقراطي، بغض النظر عن قدرته. وإن الصياغة الجيدة لهذه الأهداف – كتلك التي قامت بها اللجنة التربوية التابعة للجمعية الأهلية للتعليم – يمكن استخدامها كوسيلة للإرشاد بوساطة معلمي التلاميذ البطيئي التعلم، وذلك بنفس السهولة والصدق عندما يستخدمها معلمو التلاميذ الآخرين. وليس بالأمر اليسير أن نحدد أي درجة أو أي مستوى من السلوك يمكن أن نتوقعه في سن معينة. أو أن نكشف عما إذا كان التلاميذ ينمون حقيقة في اتجاه هذه الأهداف، ولكن هذه

المهمة لا تزيد في صعوبتها بالنسبة لمعلمي التلاميذ البطيئي التعلم عنها بالنسبة لمعلمـــي التلامـــيذ الآخرين، ولكن مهما كان الأمر فإنه من المفيد أن نشير إلى بعـــض التفســـيرات الخاصـــة بالأهداف التي يحتاج إليها معلم التلاميذ البطيئي الـــتعلم؛ وكذلـــك إلـــى بعض الخطوط العريضة التي يجد نفسه في حاجة إلى اســـتخدامها والتـــي تصل بالمنهج إلى الكفاية المطلوبة. وعلى أية حالة فإنه من المفـــيد أن نذكر بعض التفسيرات الخاصة بالأهداف التي قد يحتاج إليها مدرس التلامـــيذ البطيئـــي التعلم ليتبعها، بالإضافة إلى الأنماط الأساسية التي يجب أن ينميها المنهج.

الصحة

يؤثر العامل الاقتصادي الذي ينمو فيه التلميذ في صحته على وجه العموم، وعلى ذلك فإن مشاكل الصحة تعد من الأسس القوية في ضرورة فهم هذا النوع من التلاميذ، فالظروف الصحية والعناية الأبوية، والقدرة على إمدادهم بالرعاية الطبية اللازمة قد تكون غير كافية. ولذلك فعلى المدرسة أن تعالج ما استطاعت الأمراض الجسمية، وتقوم المدرسة بذلك وحدها، أو بالتعاون مع الهيئات الأخرى. هذا إلى جانب الاهتمام بنواحي النشاط التي تؤدي إلى النمو الجسمي السليم، بالنسبة للتلاميذ البطيئي التعلم والتلاميذ العاديين، لا بد بالإضافة إلى تحسين عادات التلميذ الصحية، من تدريبه على العناية بنفسه، ثم كيفية ومكان الحصول على العناية الطبية.

ومن المعلوم أنه لا تكفي المعلومات الصحية العامة لتحقيق الكثير، فليس من الممكن مثلاً أن نتوقع انتقال (أثر التدريب) نتيجة لدراسات الغذاء والصحة بالنسبة لخنازير غينيا أو الفئران البيض. بل يجب الاعتماد على المعلومات المباشرة والقواعد الصحية والحاجات الغذائية للأولاد والبنات، بالإضافة لذلك يجب أن نعودهم وندربهم على اتباع العادات الصحية باستمرار في المدرسة نفسها. وإن من الضياع للوقت الجهد بلا فائدة أن نعطي التلاميذ البطيئي التعلم معلومات صحية في مدرسة ضعيفة الإضاءة والتهوية، ودورة مياهها غير صحية، أو ليس لديها الإمكانيات المناسبة لمزاولة النشاط الرياضي والاسترخاء والراحة. فالمبادئ التي نسير عليها في الناحية الصحية، علاوة على النواحي الأخرى في المنهج هي التقليل من إعطاء المعلومات النظرية، والإكثار

مـــن الناحـــية العملـــية التطبيقـــية، وإيجاد الجو العام الملائم للنواحي الصحية والاجتماعية.

وللصحة العقلية أهميتها أيضاً، فالتلميذ البطيء التعلم عادة ما يكون قد مـــر بخبرات سيئة نتيجة فشله في تحقيق ما كان يتوقع منه. وعلى هذا فمشكلة صحته العقلية يجب أن توليها المدرسة عناية خاصة.

وكثـــيراً مـــا يفـــوق النمو الجسمي والميول، نمو القدرة على الإدراك والفهـــم، وهذا ما يجعل التلميذ البطيء التعلم منعزلاً عمن هم في مثل سنه من التلامـــيذ الآخرين، لذلك فهو محتاج إلى إعطائه فرصة للنجاح ومجالاً يثبت فيه كفايته، ويتحكم بمشاعره ويشعر فيه بالانتماء، وحاجته إلى ذلك أكثر من حاجة التلميذ العادي.

المهنة

ليس من مسؤولية المدرسة الابتدائية، أساساً، أن تعطي تدريباً مهنياً خاصاً، ومع ذلك فإن من واجبها أن تنمي باستمرار معظم الاتجاهات العامة والعادات الخاصة بالكفاية المهنية والقدرة على التفوق في عمل ما، مثل العمل الكامل والنظافة، والتحفز، والرغبة في تقبل الأوامر من الأشخاص المسؤولين وتنفيذها، وأن يتعدى التعليمات المحددة إذا ما دعت الظروف، والقدرة على التعامل مع الناس شخصياً، وعلى العمل معهم. ولنذكر أن معظم الناس الذين يتركون وظائفهم لا يفهمون هذا بسبب نقص كفايتهم المطلوبة لهذه الوظيفة، بل بسبب عدم قدرتهم على العمل مع الناس الآخرين، وعدم إحساسهم بالمسؤولية، وكلما تقدم التلميذ في العمر، فإنه محتاج إلى توجيه مهني محدود، وقبل أن يسمح للتلميذ بترك المدرسة إلى حياة الوظيفة يجب أن يزود بتدريب خاص للمهنة التي نتوقع أن يعمل بها، فإذا لم يكن من المستطاع تزويده بهذا التدريب مباشرة تحت إشراف المدرسة، فإنه يمكن عمل تنظيمات بالاتفاق مع أصحاب العمل لإيجاد فرصة للتدريب لديهم، على أن يعمل التلميذ كمساعد (بصورة غير رسمية)، وفي هذه الحالة تشترك المدرسة وصاحب العمل في توجيه وتعليم الفرد المتدرب.

وهنا يجب على المدرس أن يكون واقعياً، لأن التلميذ البطيء التعلم كثيراً ما يكون غير واقعي في نظراته إلى عالم العمل، فهو يميل إلى المغالاة في تقدير قدراته، وتحديد أهدافه بصورة لا تتفق مع قدرته الحقيقية. والرأي العام في معظم المدارس والمجتمعات يميل إلى المغالاة في تقدير العمل المثير

الــذي يــدر دخلاً كبيراً، والذي يلفت الأنظار ويتضمن قدراً عالياً من المهارة، والتلمــيذ البطيء التعلم حساس لدرجة مؤلمة لهذه الصفات، وكذلك والداه اللذان يرغبان في أن يكون أولادهما في المقدمة دائماً. ومساعدة التلميذ البطيء التعلم على الوصول إلى أهداف مهنية يمكن تحقيقها، تعتبر من أصعب أعمال المدرس وأهمها. ولا يمكن أن يتحقق هذا بإعطاء التلاميذ خبرة مباشرة أو غير مباشرة بالنســبة للمهــن المحترمة، ومعرفة عمل الكمساري في المركبة العامة، وإدارة الآلات، وعمل الفتاة التي تخدم المائدة في المحال العامة وعمل البستاني، يجب أن تســبق معرفة عمل الطيار، والسكرتير، والممرضة والطبيب؛ وهذا لا يعني بالطــبع أننا يجب ألا نضيع الوقت في الدراسات المهنية كتبصير التلاميذ بعمل الطبيــب أو المدرس، أو المهندس، بل على العكس تماماً، فالمعلومات الواقعية الأميــنة عما يفعله الشخص ليكون طبيباً أو مدرساً أو مهندساً لها قيمتها الكبيرة فــي مساعدة التلميذ البطيء التعلم ليتفهم نفسه تفهماً أميناً واقعياً، بالإضافة إلى مساعدته على أن يفهم الناس الآخرين، والعالم بوجه عام. ويجب أن نذكر دائماً أن هــذه المهــن ينبغــي ألا تطغى على المهن الأخرى التي تساويها من ناحية المستوى والأهمية.

البيت والأسرة

يزود التلميذ عادة بمزيد من التدريب على حياة الأسرة والبيت بطريقة غير مباشرة، ويحدث ذلك عندما يتكيف الطفل لمقتضيات الحياة في الأسرة، فهو ينمـــي عادات النظافة وحسن التصرف كما يبدأ في تكوين الشعور بالمسؤولية، ويحـــدث ذلـــك عـــند القـــيام بأي عمل في حجرة الدراسة – أيضاً – في تنمية المهـــارات الخاصـــة بذلك لدى أبنائها، سواء منهم البنون أو البنات، ولذلك فإن تنمية مثل هذه الاتجاهات: كالعناية بالمنزل وتنظيمه وإعداد ميزانيته، تعتبر أمراً أساسياً بالنسبة لحاضر الأطفال ومستقبلهم.

نمو الشخصية

وبالنســـبة لـــنمو الشخصـــية، فنحـــن لا نميل إلى تأكيد أهمية القراءة والنواحـــي الثقافـــية المتشـــابهة، واعتبارها وسائل تصلح وحدها لتمضية وقت الفـــراغ وتنمية العقل. إن المغالاة في تأكيد مثل هذه الجوانب وإهمال الجوانب الأخـــرى لتنمية الشخصية، تجعل التلميذ البطيء التعلم يلجأ إلى اتباع الطريقة الأســـهل، وتجعلـــه يقضي وقت فراغه في نشاط لا يهدف لشيء، أو تجعل من اتـــباع الوســـائل السابقة وسيلة لمجرد تمضية للوقت دون هدف معين، وعلاوة على ذلك يجب أن نذكر أن المستوى الاقتصادي لأسرة التلميذ البطيء التعلم، قد لا تهيئ له الفرص والوسائل الضرورية التي تساعده على نمو شخصيته بشكل ناضـــج، إذ فـــي مثل هذه الحالات ينحصر نشاط الطفل في اللعب مع الأطفال الآخريـــن الذين يكونون في مثل سنه، ومثل هذا النشاط لا يتطلب مهارة عقلية كبيرة، وأحياناً يحصل الطفل على متعة من السينما والراديو والتليفزيون.

وينبغي أن تعمل المدرسة على ملء حياة التلميذ البطيء التعلم بالوسائل المعينة وبالجو المناسب خلال تنمية قدراته الخلاقة التي تعتمد على النشاط اليدوي، وفي هذا المجال قد يتساوى الطفل البطيء التعلم، أو يفوق الطفل متوسط الذكاء.

ويجب أن تمكن المدرس التلميذ البطيء التعلم من تعرف مصادر تنمية الشخصية مصادر التسلية المختلفة، التي تتيحها البيئة، كما يجب أن يشجع التلميذ ويساعد ليفهم ويتذوق الفنون الجميلة والعملية والموسيقى. ويستطيع الكثير من التلاميذ البطيئي التعلم اكتساب مهارة في أكثر من ناحية، كما يمكن أن يتعلم معظمهم كيفية تذوق الفن، ويستطيع كثير منهم التفوق في مهارة أو اثنتين من هذه المهارات لدرجة تدعو للتقدير والإعجاب.

المهارات والقدرات الأساسية

بغض النظر عن المستوى العقلي، فإنه يوجد عدد من المهارات والقدرات تحتاج إلى تنمية مطردة لدى كل طفل خلال خبراته المدرسية.

فيجب أن ننمي القدرة على القراءة – على الأقل – إلى مستوى يسمح للتلميذ أن يقرأ ويفهم الصحف، والمجلات المألوفة، والكتب المألوفة البسيطة؛ ولا بد أيضاً من تنمية كيفية استخدام اللغة شفهياً وتحريرياً، إلى مستوى يسمح بالاشتراك في مناقشة بسيطة، أو كتابة خطابات بسيطة، أو تجهيز بعض الاستمارات والتقارير الشائعة، والتقارير المطلوبة في الأعمال والصناعة، كما يجب أن يجيد العمليات الحسابية البسيطة التي تتطلبها الحياة اليومية.

إن مشكلات تعليم البطيء التعلم القراءة والحساب بدرجة معقولة، تثقل في العادة كاهل المعلم المختص بذلك، أكثر من تأثير أي مشكلات أخرى، ولهذا السبب فإننا قد خصصنا الوحدة الخامسة من هذا الكتاب لمناقشة تدريس هذه العمليات الأساسية.

نوع الخبرة

يجب دراسة منهج التلاميذ البطيئي التعلم والخبرات التي يتناولها ومقارنتها بمنهج التلاميذ العاديين، وذلك لمعرفة أوجه التشابه والتباين، فيما يختص بنوعها وطبيعة معناها، ولا بد أن يتميز نشاط التلاميذ في المدرسة بالحيوية، كما أنه لا بد أن يكون نشاطاً هادفاً يدور حول أغراض نابتة ويشبع ميول التلاميذ. ومن الضروري أن تكون الخبرات التي يتكون منها منهج التلاميذ البطيئي التعلم امتداداً لخبراتهم الماضية، وإلا فسيجد التلميذ البطيء التعلم نفسه غير قادر على أن يستجيب استجابة سليمة لمجموعة الأفكار التي يواجهها في الكتب المدرسية، وتنطبق ذلك أيضاً على مواقف الحياة التي يقابلها لأول مرة.

وكثيراً ما تتركز خبرات التلاميذ العاديين والنابهين حول إغراض وميول ومشكلات بعيدة بدرجة نسبية عن الأشياء الموضوعية أو الحسية والتي تتناولها حياتهم اليومية، وهؤلاء التلاميذ كثيراً ما يميلون إلى التخيل والاهتمام بالجوانب الوصفية للحياة وهم قادرون على الاستفادة من خبرات الآخرين. ولا يغلب أن يكون الأمر كذلك فيما يتعلق بالأطفال البطيئي التعلم، إذ أنه بالنسبة لهذه الفئة من التلاميذ، يجب أن يكون هناك قدر كبير من التشابه بين ما يفعلونه في المدرسة، وبين ما يرونه ويرون الآخرين يفعلونه خارج المدرسة، لذلك

يجب أن تكون هناك علاقة أكثر وضوحاً وقوة بين ما يدور في الحياة المدرسية والحياة خارج أسوارها.

ولأجل أن يكون التعلم، بصفة خاصة، لدى هؤلاء التلاميذ واضحاً ومحدداً وواقعياً، فلا بد للتلميذ أن يحيي البيئة في منهجه ويعيش النشاط بكامل حيويته، ذلك النشاط الذي تجب ممارسته في جوه الطبيعي، ويعبر فيه التلميذ عن ميله الحقيقي ويقابل شخصيات حقيقية في مجال البيئة المألوفة لديه؛ فإذا فكرنا في القيام برحلة لملاحظة ودراسة النواحي الجغرافية المختلفة في البيئة، أو زيارة مصنع من المصانع، أو تتبع نشاط فئة معينة في البيئة، فلا بد أن تكون هذه الرحلة هادفة وأن تحقق غرضاً لدى التلميذ، كما أن القيام بهذه الرحلة سوف يجعل التلميذ أكثر احتكاكاً بمجال النشاط الخارجي؛ وأكثر اكتساباً للخبرة من أن يحيي مثل هذه الخبرات في عالم الكتب والصور والخيال.

يجب أن تكون الأهداف قريبة وواضحة

إن نظرة فاحصة لمثل هذا النوع من التلاميذ تؤكد لنا حقيقة هامة، وهي أن التلميذ البطيء التعلم عادة ما يقبل النتائج السريعة ولا يلح في الاستزادة أو في الانتظار، فهو يود أن يرى نتيجة عمله بسرعة؛ كما أنه يرغب في إشباع حاجته بطريقة سريعة، فهو لا يستطيع أن يخطط للمستقبل؛ كما أنه يرضى بالكسب البسيط القريب أكثر من الفائدة الكبيرة البعيدة المنال. مثل هذه الحقيقة تحتم علينا أن نضعها في اعتبارنا في أثناء تخطيط المنهج، ويجب أن نضع نصب أعيننا القيم النهائية لنوع النشاط؛ كذلك قيمته العاجلة، حتى يمكن للتلاميذ – سواء منهم المتفوق وبطيء التعلم – أن يستفيدوا من هذا النشاط؛ ولكن

بالنسبة لبطيء التعلم يجب على المرء أن يكون أكثر يقيناً من أن النشاط يجب أن يتفق مع أحكام العقل وأن يكون ذا فائدة منذ البداية.

يجب أن تكون نواحي النشاط واقعية وملموسة

يتضح مما سبق أن برامج النشاط في منهج التلاميذ البطيئي التعلم، يجب أن تكون محسوسة، أكثر مما يلزم بالنسبة للتلاميذ العاديين. فما يعنيه اصطلاح ملموس يتوقف بطبيعة الأحوال على عوامل كثيرة، فيمكن أن يكون الكتاب محسوساً ملموساً بالنسبة لتلميذ، وأن يكون مهماً أو بعيداً في معانيه بالنسبة لآخر. وعلى أية حال، فإنه توجد قاعدتان هامتان لطرق التدريس للتلاميذ البطيئي التعلم، يمكن أن تكونا مرشدتين حقيقيتين إذا أخذنا بهما؛ القاعدة الأولى هي: أن الخبرة يجب أن تتمركز حول أشياء واضحة ملموسة، والقاعدة الثانية هي: أن الخبرة يجب أن تكون مباشرة.

الخبرات يجب أن تتمركز حول أشياء واضحة وملموسة

القاعدة الأولى الهامة هي: بناء خبرات التلميذ حول أو على أساس أشياء وعمليات ونواحي نشاط واقعية وحقيقية، وتكون ظاهرة في بيئة التلميذ يمكن رؤيتها وسماعها ولمسها وتذوقها أو شمها، وتعتمد على أساس حسي إدراكي أكثر من اعتمادها على الفهم، فمثلاً: القطارات وسيارات الأتوبيس، والطائرات، والقوارب، كلها أشياء حقيقية، ومن الظواهر المحسوسة، ويمكن أن يحسها ويدركها كل تلميذ. فالدراسة التي تبدأ بالطائرات والقطارات وسيارات الأتوبيس والقوارب، أي الأشياء التي يمكن إدراكها في الحال، ومعرفة كيف تسير، وكيف تعمل، والغرض منها، وما شابه ذلك، سوف تكون ذات معنى بالنسبة للتلاميذ البطيئي التعلم. هذه الدراسة يمكن أن تؤدي إلى كثير من

التعميمات والإبهام. أما دراسة وسائل الانتقال بطريقة مجردة (غير ملموسة)، فإنها تكون عديمة الفائدة وبخاصة إذا كانت بعض هذه الوسائل غير موجودة في بيئة التلميذ (أو بيئة كثير من البالغين). والدراسة التي تبدأ بالتفكير في وسائل الانتقال على مستوى خيالي، من المحتمل أن تفشل في ربطها مع الظواهر الحقيقية للنقل التي يراها التلميذ حوله، وتتركه هذه الدراسة في النهاية في عالم المفاهيم أكثر مما تتركه في عالم الحقائق (الملموسة).

ومن المعلوم أن كل بيئة (المدرسة أو خارجها) غنية بنواح متعددة من النشاط الواضح المحسوس، وبالعمليات التي يمكن استخدامها كنقط ارتكاز للنشاط التعليمي الهادف؛ وسنورد بعض الأمثلة لمثل هذه الركائز التي يمكن الاعتماد عليها، مع اقتراحات مناسبة لعمل نشاط تعليمي يدور حول بعض هذه النقط التوجيهية. وتنقسم نقط الارتكاز هذه إلى مستويين: مستوى أعلى وآخر أدنى. ومعنى ذلك أن كلمة أدنى نقصد منها هنا ما يناسب التلاميذ الأصغر سناً، أي الذين يكونون بين السادسة والسابعة، إلى العاشرة أو الإحدى عشرة السنة؛ وتعني الأجزاء التي تقع تحت كلمة أعلى التلاميذ الأكبر سناً، أي الذين يكونون بين العاشرة تقريباً إلى الثالثة عشرة أو الرابعة عشرة.

ونحن لا يمكننا عمل تقسيمات أكثر ملاءمة لاتساع مجال الميول والقدرات، علاوة على تباينها واختلافها في كل سنة؛ كذلك يجب على مدرس أي مجموعة سواء أكانت هذه المجموعة منفصلة أم غير منفصلة، مقسمة حسب المستوى الدراسي أم غير مقسمة، أن يختار من هذه المقترحات ومن غيرها من المصادر الأخرى ما يناسب تلك المجموعة وما يتفق مع إمكانياتها، على أن يتجنب التكرار غير المرغوب فيه في مثل هذا المجال.

الوحدة السادسة



الوحدة السادسة

تدريس العمليات الأساسية

مقدمة:

من الضروري أن يتعلم كل تلميذ القراءة والكتابة والهجاء، والعد وحل مسائل الحساب، والتحدث بلغته الأصلية بطلاقة ووضوح، ويستوي في الحاجة إلى هذا القدر الضروري من التعلم، التلاميذ البطيئو التعلم والتلاميذ السريعو التعلم، وبدون هذا ستضعف وسيلة الاتصال، وهذا يؤدي بدوره إلى بطء في التعلم. وعلى الرغم من ذلك فليس هنالك ما يسوغ جعل المنهج الخاص " بالعمليات الأساسية " لبطيء التعلم يدرس بطريقة آلية، فمثل هذا الأسلوب يعتبر منهجاً قاصراً في تعليم التلاميذ البطيئي التعلم، بالإضافة إلى أنه كثيراً ما يضعف قدرتهم على تحقيق أغراضهم؛ ذلك أن المهارة المجدية أو إتقان عملية ما، لا يمكن اكتسابها إذا كانت بعيدة عن أوجه النشاط الحيوي الهداف الذي يجعل المهارة ضرورية وذات معنى بالنسبة للتلميذ، ويجب دائماً ألا نغفل هذه الحقيقة؛ لأن لها الأهمية الكبرى في القراءة والحساب.

القراءة

إن تعليم التلاميذ البطيئي التعلم القراءة، غالباً ما يعد من أكبر مشكلات المنهج تعقيداً، وتعتبر القراءة، بصفة عامة، من المشكلات الأساسية، ويرجع ذلك إلى صعوبات متعددة، منها: أنه يوجد من يتصور أن بطيء التعلم يستطيع أن يقرأ مثل الطفل العادي، إذا بذل جهداً كبيراً، أو إذا استخدمت الطرق

المناسبة في تعليمه، وإذا كنا نستطيع أن نرفع مستوى التلاميذ البطيئي التعلم في القـراءة إلى درجة أحسن، فإن ذلك لا يؤدي بالضرورة إلى رفع كل تلميذ إلى المسـتوى المطلوب؛ إذ أننا نركز اهتمامنا على القراءة للدرجة التي نهمل فيها النواحي الأخرى التي لا تقل أهمية عنها.

وتنشـأ المشكلة الحقيقية في تعليم بطيء التعلم القراءة، من عدم القدرة على ربط مادة القراءة ربطاً وظيفياً مركزاً مع سائر المواد الأخرى، وفي نفس الوقـت فـإن القراءة يجب أن تتيح للتلميذ فرصة مناسبة لنمو مهاراته وأساليبه الأساسية التي تتفق مع إمكانياته الحقيقية.

وهـذه هي بالطبع نفس المشكلة التي تواجه مدرس التلاميذ المتوسطين أو السـريعي الـتعلم، ولكن الصعوبة تزداد بالنسبة للتلاميذ البطيئي التعلم؛ وقد يـبدو تعلـيم القراءة لمدرس التلاميذ الموهوبين أمراً سهلاً وميسوراً؛ ذلك لأن هـؤلاء التلامـيذ يكتسـبون القدرة عادة على القراءة من خلال خبراتهم غير المباشرة، بدراستهم للمواد الأخرى. ونحن نؤكد أهمية تعليم القراءة عن طريق الدراسة المنظمة حتى بالنسبة للتلاميذ الموهوبين؛ ولا توجد طرق خاصة لتعليم التلامـيذ البطيئـي الـتعلم القراءة، فهم يتعلمونها بنفس الطريقة التي يتعلم بها التلامـيذ الآخرون. هذا ونستطيع أن نستخدم مع بطيئي التعلم أي طريقة جرت تجربـتها قـبل ذلـك بوساطة متخصصين في هذا المجال؛ وهذا لا يعني أننا مضـطرون على تطبيق طريقة بعينها على كل التلاميذ البطيئي التعلم، إذ يجب أن نضع في اعتبارنا طبيعة الفروق الفردية بين التلاميذ، فقد تنجح طريقة ما مع تلامـيذ معينين، وتفشل أخرى. وعلى كل حال فلا بد لنا أن نعطي أهمية كبرى للطريقة المنظمة في تعليم القراءة، فالطرق العشوائية لا تؤدي بنا إلا إلى البلبلة وسوء الفهم.

وبغض النظر عن الطريقة المستخدمة في التعليم، سواء أكانت طريقة منظمة أم عشوائية، فثمة أمور معينة يجب على مدرسي بطيئي التعلم أن يجعلوها في اعتبارهم، وهي:

1- مرحلة الاستعداد للقراءة.

2- نمو المفردات ووسائل تعرفها.

3- مستويات التوقع.

4- اختيار المواد المناسبة للقراءة.

5- إعداد المواد المساعدة على تعلم القراءة.

الاستعداد للقراءة

يمكننا أن نتوقع من معظم التلاميذ البطيئي التعلم، الذين أمضوا عاماً في رياض الأطفال، أن يكونوا قد تعلموا قليلاً من الكلمات المألوفة واكتسبوا بعض الخبرات التي تنمي استعدادهم للقراءة. وعلى العموم فإننا نتوقع من غالبية التلاميذ البطيئي التعلم عدم وجود هذا الاستعداد لتعلم القراءة الشكلية قبل نهاية السنة الأولى، ولهذا فإن جزءاً كبيراً من العام الأول يستنفد في تكوين محصول مفيد من الكلمات واكتساب قدر كاف من الخبرة المباشرة التي تجعل للمفاهيم اللفظية معنى في أذهان التلاميذ. وفي هذه الحالة يجب أن يؤجل التعليم المنظم للقراءة للعام الدراسي التالي، لأن هذا النوع من التعليم يستلزم استخداماً واسعاً للكتب، وقد يبدي بعض التلاميذ استعداداً مبكراً للقراءة المنظمة إلا أن تأخيرهم

ليسايروا زملاءهم بطيئي التعلم في العام الأول سوف لا يؤثر كثيراً في قدرتهم على تعلم القراءة.

وتستلزم عملية اكتساب القدرة على التعبير الشفهي فترة غير قصيرة يتدرب خلالها التلميذ على كتابة المعاني، ويتمرس بالخبرات ويقف على الموضوعات اللازمة لذلك، فالإنسان يقرأ بالخبرة، أكثر مما يقرأ بعينيه. وقد يحتاج كثير من التلاميذ البطيئي التعلم، وبخاصة الذين تفتقر بيئتهم إلى ما ينمي قدرتهم على القراءة، والذين لم يلتحقوا برياض الأطفال، إلى عام إضافية يمضونه في الاستعداد لتعلم القراءة.

ويجب تعليم التلاميذ البطيئي التعلم القراءة في البداية عن طريق المحادثة... وبالإضافة إلى ما يحتويه المنهج من خبرات متعددة، فإننا يمكن أن نضيف خبرات أخرى مألوفة في البيئة، كالعناية بالحيوانات الأليفة وصيانة الحديقة، وإعداد الكثير من التمثيليات، وغير ذلك مما يزيد من خبرات التلميذ القرائية، فيستطيع الأطفال تسمية الأشياء المألوفة ومقارنة الكلمات بما يقابلها من صور وألوان. ويسر التلاميذ سروراً بالغاً عند مشاهدة المعاجم (القواميس) المصورة التي تجذب انتباههم، وبالإضافة إلى ذلك فقد يصلح العمل الفني في تنمية القراءة، وخاصة إذا كان موضحاً بكلمات بسيطة وفيها حركة، أو عناوين وصفية، أو قصص قصيرة يمكن فهمها. ويجب أن يستعمل كل فرصة للاتصال العملي إذا كانت هذه الفرصة تحمل في ذاتها معنى يرتبط ارتباطاً واضحاً مع طبيعة المشروع أو النشاط الجاري العمل به، وهكذا يجب أن تكون البيئة مليئة بكل ما يثير شوق التلميذ وتحفزه إلى استخدام التسهيلات التي اكتسبها عن طريق القراءة.

بناء الحصيلة اللغوية وطرق التعرف على الكلمات

إن استخدام اللغة الشفهية في التبليغ عن الأشياء، أو مناقشة الخبرات اليومية في المشروعات ومجالات النشاط المختلفة التي تعتبر جزءاً أساسياً من الحياة المدرسية، هي أفضل طريقة لتكوين الحصيلة اللغوية. ويحتاج التلميذ البطيء التعلم، كما يحتاج التلميذ العادي، إلى استعمال الكلمة عدة مرات في نص مألوف. ولا يعني هذا أنه ينبغي أن يفرض المدرس على التلاميذ استخدام صيغ لغوية غير طبيعية أو مملة في هذه المرحلة المبدئية أو الشفهية في تعلم القراءة، كما يجب أن يكون يقظاً في ملاحظته للتلاميذ أثناء حديثهم عن رحلة قاموا بها للسوق، أو عن طريقة تخطيطهم لمشروع ما، ولا يتدخل في التعبير الطبيعي للتلاميذ إلا إذا دعت الضرورة إلى ذلك.

وعند الانتقال من المرحلة الشفهية إلى الرموز المطبوعة، سواء على السبورة أو على أي لوحة أخرى، فيجب على المدرس أن يتأكد من قدرة التلاميذ على استعمال الكلمات الشائعة التي يمكن استخدامها كمفردات مرئية، كما ينبغي له أن يلاحظ أيضاً ما قد ينشأ عن التلاميذ من ملل نتيجة عدم وضوح السبورة أو ما يتم شرحه من أعمال. وعليه أن يستغل كل مهارة ممكنة في تزويد التلاميذ بالخبرات الضرورية لاكتساب الكلمات دون الإطالة في الشرح، أو إجهاد تفكيرهم، على أن تتم هذه العملية بطريقة تدريجية حتى يتمكن التلميذ البطيء التعلم من استيعاب كل كلمة يتعلمها. ويجب على المدرس أن يمرن التلاميذ بعد ذلك على اكتساب أحسن الطرق لتعرف الكلمات وعلى حركات العين وانتقالها من سطر إلى آخر. ويمكن تحقيق هذا عن طريق مادة قرائية سهلة تعتمد على كلمات مألوفة لدى التلميذ، بالإضافة إلى بعض الاقتراحات المباشرة من المدرس لطريقة اكتساب فن القراءة. وفي هذه الحالة فإن السرعة

غــير مـــرغوب فيها. ومن الأفضل أن ينقضي وقت كبير حتى يمكن اكتساب عادات صحيحة، وبذلك سوف تكون حالات قليلة تحتاج إلى تعليم علاجي خاص فيما بعد.

وفـــي العمـــل مع التلاميذ البطيئي التعلم قد يفيد استخدام طرق النطق، ولكن يجب على المدرس أن يتذكر أن وسيلة النطق لا يمكن استخدامها قبل أن تتســـع الحصـــيلة اللغوية المرئية بدرجة تسمح للتلميذ أن يقرأ بسهولة. وعلاوة علـــى هذا فإن الأصوات يجب أن تشتق من القراءة، وبعد أن يكون الصوت قد تكـــرر كثيراً، ويجب استخراج الكلمات التي تمثل الأصوات من المواد القرائية. كما يجب تجنب الإكثار من قواعد النطق، أما الرموز فيجب عرض واحد منها فقط في كل مرة.

ويجب أن يتعلم التلاميذ كيف يستخدمون دلالات النص كلما أمكن ذلك، حتى إذا لم يكن التلميذ قادراً على استخدام هذه الدلالات استخداماً مجدياً كالتلميذ الـــذي يكـــون أكثر تقدماً. وهذا يحتاج إلى استخدام مادة قرائية سهلة على مدى واسع.

وكثـــيراً ما تحتوي بعض كتب القراءة العامة غير المدرسية على مادة جـــيدة للتدريـــب علـــى اكتساب عادات مجدية لتعرف الكلمات، وقراءة الجمل والفقـــرات. ويجب على المدرس عندما يستخدم هذه المواد أن يعلم أن الكلمات التـــي تحـــتويها كتـــب القراءة المعدة تجارياً تتباين تبايناً كبيراً في صعوبتها، وتخـــتلف في كمِّها، وأن معظمها يفترض معدلاً للزيادة في القدرة على استيعاب الكلمـــات يفوق إمكانيات التلاميذ بطيئي التعلم. وبالإضافة إلى هذا فإن استخدام هذه المواد يجب ألا يقتصر على مجرد التدريب الشكلي دون الاهتمام بالمعنى.

إن الـــتمادي في استخدام المواد القرائية يمكن أن يكون سبباً في إعاقة الـــنمو القرائي لدى التلميذ. إذن فمن الضروري أن يكون المدرس حكيماً إذا ما أبـــدى تلمـــيذ رغبـــته فـــي زيادة القراءة. فإذا كانت رغبة التلميذ مشبعة بميله لموضـــوع معيـــن، فعلـــى المدرس أن يستعين بالكتب الإضافية السهلة في هذا الموضوع. وفي حالة ما إذا كان الحصول على هذه الكتب غير ميسور، فيمكن إعداد مادة للقراءة تشبع ميل التلميذ دون أن تتضمن كلمات صعبة تجعل التلميذ يحس بالإحباط عندما يحاول قراءتها.

مستويات التوقع

كـــيف نعرف أن التلاميذ قد وصلوا إلى درجة جيدة في القراءة ؟ كيف نحكـــم أن تلمـــيذاً مـــا يحتاج إلى تعليم علاجي أو مساعدة في التعلم ؟ كم من التلاميذ البطيئي التعلم اعتبروا مشكلين في القراءة، لأنهم لم يكونوا في مستوى ســـنتهم الدراسية، في الوقت الذي لم يكن لديهم أي مشكلة قرائية ؟. إن المسات الخاصـــة للطفل ومعدل نموه العام هي محك الحكم على تقدمه في تعلم القراءة. ويعتـــبر هـــذا المعـــيار من أصعب المعايير في الحكم؛ لأنه ليس من السهل أن نحصل على معلومات صادقة يعتمد عليها عن نموذج النمو الخاص بالتلميذ.

وحـــتى نســـتطيع أن نكون فكرة سليمة عن النمو، يجب أن تكون لدينا حقـــائق تتعلق بحالة التلميذ في نواح كثيرة عن النمو، وفي فترات مختلفة وعلى مدى طويل نسبياً.

وقلما نجد مثل هذه الحقائق في المدارس العادية بالصورة المطلوبة التي يجب أن تتنوع فيها الحقائق بتنوع جوانب النمو المختلفة. كما أنه يصعب تتبعها لفـــترة طويلـــة من الزمن. وفي حالة عدم وجود أسس مناسبة تمكننا من عمل

مقاييس النمو للتلاميذ البطيئي التعلم فإنه يمكن الالتجاء إلى الناحية العملية، على أن تستخدم الحقائق المتعلقة بالعمر العقلي للتلميذ بحذر تام. وكما أشرنا من قبل فإننا يجب أن نتذكر دائماً أن هناك ارتباطاً كبيراً بين القدرة على القراءة والقدرة العقلسية العامة؛ إنه يمكن قياسها بوساطة اختبارات الذكاء. وهذا الارتباط قد لا يكــون تامــاً أحياناً إلا أنه يكون عالياً في العادة، لذلك فإن العمر العقلي للتلميذ الذي يمكن الحصول عليه من وقت لآخر بتطبيق هذه الاختبارات يعتبر مرشداً متكاملاً وعملياً، لتوقع قدرته على القراءة. والقاعدة الحسنة التي تتبع هي:

إذا كــان عمــر التلميذ القرائي، الذي حصلنا عليه بوساطة اختبارات القــراءة المقننــة، فــي حدود ستة أشهر من عمره العقلي المعروف والذي تم الحصول عليه باختبارين أو أكثر من اختبارات الذكاء الجمعية، وبوساطة اختبار (بينــيه) الفــردي، فإن هذا التلميذ يعتبر عادياً من حيث الذكاء، إلا أنه لا يكون عاديــاً بالنسبة لمستوى الفرقة، فمثلاً قد يكون تلميذ بالسنة الخامسة ولا يستطيع أن يقرأ إلا في مستوى تلمي عادي في السنة الثالثة.

فــإذا كــان التلمــيذ عمــره عشر سنوات (وهي السن المناسبة للسنة الخامسة) وكانت نسبة ذكائه مثلاً (85) فإن عمره العقلي في هذه الحالة يتراوح بيــن (8 سنوات و 6 أشهر) ويمكن مقارنة ذلك بمتوسط العمر الزمني لتلاميذ السنة الثالثة. ولذلك فإن هذا التلميذ يمكن اعتباره في مستوى معقول ولا يعاني مشكلة معينة.

وفــي اســتخدامنا لمثل هذه القاعدة، يجب أن نأخذ في اعتبارنا نقطتين هامتين:

الأولـــى هـــي: أن نتجاوز عن فرق ستة شهور على الأقل بين العمر القرائي والعمر العقلي، قبل أن نحكم على تلميذ ما بأنه أقل من المستوى.

ثانـــياً: يجـــب أن نضع في اعتبارنا مهارات القراءة المختلفة؛ فمثلاً قد يكـــون تلميذ ما في مستوى فرقته في القراءة العامة، وأقل من مستوى الفقرة أو متقدماً عنها في فهم الكلمات، أو في السرعة، أو في المهارة، اتباع التوجيهات. وتجنب دراسة كل نوع من أنواع القدرة، على القراءة، على أن تقاس باختبارات جديـــدة، وذلـــك عـــند تقديـــرنا لحالة التلميذ وتقدمه، ولسوء الحظ، فإن غالبية اختـــبارات القـــراءة المقنـــنة تعطينا مستويات سنوات دراسية أكثر مما تعطينا مستويات عمرية.

ذلـــك أن نتائج المستوى الدراسي تعتبر عديمة الجدوى، ولا يكون لها معـــنى عندما نتعامل مع التلاميذ البطيئي التعلم، وهناك بعض الاختبارات التي تعطيـــنا مســـتويات للسن، وقليل منها يمدنا بجداول أو وسائل خاصة تساعد في تحويل المستويات المدرسية إلى تقديرات للعمر، وحيث أنه لا يوجد توافق كامل بين المستويات الدراسية التقديرات العمرية، إلا أنه على الرغم من ذلك فإننا لا يمكـــن أن نفـــترض أن هـــذه الحالـــة دائمة، وبناء على ذلك، ولأجل أن نكون عمليين، فإننا نستطيع تحويل أي مستوى دراسي في القراءة إلى مستوى عمري، فإضـــافة ســـت ســـنوات إلى المستوى الدراسي الذي حصلنا عليه. وعلى هذا فالمســـتوى الدراســـي: (3 سنوات و 3 أشهر) يعتبر معادلاً لمستوى الذين يبلغ عمرهم (9 سنوات فقط)، والمستوى الدراسي الذي يبلغ (5 سنوات و 3 أشهر) يعتبر بديلاً للمستوى العمري (11 سنة و3 أشهر) تقريباً.

مشاكل القراءة – التعليم العلاجي

إننا نستطيع تحديد التلميذ البطيء التعلم الذي يعتبر مشكلاً في القراءة تحديداً جزئياً ويكون ذلك بمقارنة عمره العقلي بعمره القرائي. فإذا حدث تناسب بين العمرين فيمكن القول بأن التلميذ في مستوى مرتفع. ويمكن تعرفه أيضاً بمقارنة تحصيله في القراءة بتحصيله في اختبارات مقننة في مجالات أخرى. فإذا كان عمره القرائي أقل بكثير من عمره في الحساب، أو الهجاء، أو المواد الأخرى، فإن هذا التلميذ يحتمل أن يكون في حاجة إلى علاج خاص. في مثل هذه الحالة كيف نضع برنامجاً للعلاج ؟ إن برنامج العلاج يحتاج أساساً إلى التدريس الجيد المجدي. واكتشاف الضعف في قدرة معينة لدى التلميذ وإيجاد الطرق اللازمة للعلاج المباشر لنقط الضعف. وهذه الطرق تصلح للتلاميذ البطيئي التعلم كما تصلح للتلاميذ المتوسطين. وإننا نجد في أي كتاب من كتب التربية الخاصة بتعليم القراءة طرقاً مجدية تصلح مع التلاميذ البطيئي التعلم. ويجب أن يشمل البرنامج العلاجي الجيد رصيداً وافراً من المادة القرائية السهلة التي تتعلق بموضوعات شائعة ومكتوبة بطريقة سهلة.

وقبل مناقشة مشكلة اختيار وإعداد المواد القرائية فإنه من الأفضل أن نلخص النقط الأساسية لأفضل برنامج يمكن أن يتبع لتعليم القراءة بالنسبة للتلاميذ البطيئي التعلم.

يجب ألا يحاول التلميذ أن يقرأ قراءة شكلية حتى يمر وقت مناسب يقضيه في برنامج ينمي فيه الاستعداد القرائي، حتى يحصل على قدر أكبر من النضج والخبرة التي تجعل القراءة ذات معنى، وتتيح الفرصة للتحكم في أساليب القراءة.

وبعد أن يبدأ التلميذ في عملية تعلم القراءة، يجب زيادة الاهتمام بالميل، حيث يساعده ذلك على النجاح، وتحقيق عادات قرائية صحية. وفي أثناء تكوين العادات القرائية يجب أن يوسع أفق التلميذ بالتدريب على القراءة. ويمكن اعتبار القــدرة القرائــية التي تصل في مستواها إلى العمر العقلي للتلميذ مستوى عادياً للتحصيل.

اختبار المواد القرائية

فــي اختــيار المواد القرائية للتلاميذ البطيئي التعلم يمكن للمدرس أن يستخدم نفس المصادر التي يختار منها للتلاميذ الآخرين. وتعتبر قوائم الناشرين مفــيدة إذا تــم الاهتمام بمستواها ودرجة صعوبتها ومناسبتها للتلاميذ البطيئي التعلم. ويمكن أيضاً الاعتماد على المطبوعات الدورية، كذلك على الكتب العامة، كدلــيل يعتمد عليه في هذه الناحية. ويلاحظ أن مستواها من حيث النوع ودرجة التشويق أمر مسلم به.

ويمكن الحصول على هذه المنشورات من المكتبات العامة الكبيرة ومن مكتــبات الجامعة، والمعاهد وأقسام التربية، ومعاهد المعلمين، والمكاتب المهنية فــي المديــنة والهيئات المدرسية وغيرها، وتعد كثير من هذه المكتبات العامة وأســام التربية قائمة خاصة بها يمكن الحصول عليها عادة عند طلبها أو يمكن شراؤها بثمن زهيد. كما توجد قوائم تم تصحيحها على أساس السنوات الدراسية، تنشــرها هيئة المكتبة الأمريكية وهيئة تعليم الطفولة، ومكتب الولايات المتحدة للتربــية، وهذه القوائم تصل فائدتها إلى درجة كبيرة. وتوجد نقطتان أساسيتان تجــب مراعاتهما في اختيارنا لكتب التلاميذ البطيئي التعلم. النقطة الأولى هي: أن مــيول التلامــيذ البطيئــي الــتعلم تكاد تكون واسعة ومتنوعة كميول عامة

التلاميذ. وعلاوة على هذا فإن التلاميذ البطيئي التعلم الذين يبلغون من العمر عشر سنوات يميلون ويهتمون بنفس الأشياء وبنفس الاهتمامات التي يميل إليها ويهتم بها التلاميذ العاديون في نفس السن. ولذلك فإنه لا توجد هناك حاجات خاصة أو ميول معينة تجب مراعاتها في أثناء اختيارنا لكتب التلاميذ البطيئي التعلم. النقطة الثانية: إن كتب التلاميذ البطيئي التعلم يجب أن تتعلق بموضوعات تناسب سناً زمنية معينة وتكون بسيطة في أسلوبها وأفكارها وكلماتها. ليس من السهل الحصول على كتب تتضمن كل هذه المطالب حيث لا يسهل عادة كتابة مثل هذه الكتب.

ومن الصعب أن نضع قاعدة عامة يمكن أن نتبع في تقويم كتاب خاص بهؤلاء التلاميذ. وتستخدم بعض المكتبات بطاقات معقدة، أو يحاول بعض الناشرين استخدام بعض الطرق المعقدة أيضاً في تقويم الكتب، وتعتبر هذه الطرق مضيعة للوقت إذا ما حول المدرس أن يستفيد منها، ولذلك فعندما نود اختيار كتب من القوائم أو (الكتالوجات) فيجب أن نعتمد على التقويم الموجود في هذه القوائم، ثم نختار الأفضل منها وإذا أمكن فحص الكتب قبل شرائها فإننا يمكننا الاعتماد على الطريقة الآتية:

اترك الكتاب على رف أو نضد القراءة الحرة لعدة أيام. اجذب الانتباه إليه وادع بعض التلاميذ لقراءة أجزاء منه أو قراءته كله، ثم اطلب منهم التعبير عن رأيهم فيه. فإذا جذب انتباههم فيمن المحتمل أن يكون مناسباً من حيث الموضوع والأسلوب. ثم اسأل تلميذين أو ثلاثة ممن تعرف سنهم القرائية، أن يقرؤوا عدة فقرات مختارة عشوائياً من الكتاب، قراءة جهرية. اسأل أحد التلاميذ الضعاف في القراءة، وقارئاً متوسطاً، وقارئاً جيداً أن يفعل ذلك، إذا استطاع القارئ الضعيف أن يقرأ بعض الفقرات دون أن يتعثر أو يقف في أكثر من

ثلاث أو أربع كلمات، فإن الكتاب يعتبر سهلاً بدرجة كافية لكل تلميذ تقريباً في الفصـــل، وكذلك إذا استطاع القارئ المتوسط أن يفعل ذلك، فإن الكتاب في هذه الحالـــة يعتبر سهلاً بدرجة كافية لثلثي المجموعة تقريباً. ولكن إذا كان القارئ الجيد هو الوحيد الذي يقرأ الكتاب بسهولة، فإن الكتاب سوف لا يتناسب إلا مع عدد قليل من التلاميذ، ويمكن شراؤه على أساس أنه محدود الفائدة؛ ولكن إذا كنا نحتاج إلى كتب تناسب كل التلاميذ أو معظمهم، فإنه يجب إهمال هذا الكتاب أو ربما يوصى به لمجموعة متقدمة في السن. وفي هذا الاختبار القرائي لا تسمح للتلاميذ أن يتعثروا في كلمات لا يعرفونها. فبعد توقف لحظة أخبرهم عن الكلمة حـــتى يواصـــلوا القراءة دون إحساس بالفشل، أو دون إحساس بأن الكتاب بالغ الصعوبة. فالغرض هنا هو تقويم الكتاب وليس اختبار التلميذ.

والصـــعوبة ليســـت صعوبة كلمات فقط، فالجمل يجب أن تكون معبرة وبســـيطة، فـــالجمل المعقدة والمركبة والمقلوبة تعتبر أعلى من مستوى التلاميذ البطيئـــي التعلم. ويجب أن نقتصد في استخدام المترادفات حينما نختار أي مادة للقـــراءة، كمـــا يجب تجنب استخدام المصطلحات بين الأقواس، فعادة ما تفضل الكتابة البسيطة المباشرة الحية.

ويجـــب أن تكـــون كتب التلاميذ البطيئي التعلم جيدة التخطيط، وجيدة الصـــناعة. وعلى العموم فكلما كانت حروف الطباعة أكبر زاد الفراغ الأبيض بيـــن الســـطور، فالصفحات المزدحمة ذات الهوامش الضيقة تسيء إلى التلميذ البطـــيء الـــتعلم، فكلمـــا كانت الصفحة واضحة ومباشرة ولها معنى، كان ذلك أفضـــل. وإن أنـــواع التجميل التي قد يستعان بها في الهوامش أو في منتصف الصفحات، قد تقلل من القدرة على القراءة. والمكان المطبوع من الصفحة يجب أن يكـــون أكثر وضوحاً وأقل مساحة. وأفضل طول للسطر هو أربع بوصات.

ومن المستحسن زيادة استخدام الصور على شرط أن تكون هذه الصور وظيفية ومرتبط بالنص وتعبر عنه. إن مجرد تضمن الكتاب لصور جميلة من أجل الصور نفسها أمر لا يفيد، إلى جانب أنه يجذب اهتمام التلاميذ بعيداً عن موضوع القراءة. والكتاب الجذاب المرضي للتلاميذ العاديين، من ناحية التنظيم والصناعة، سوف يكون أيضاً جذاباً ومرضياً للتلاميذ البطيئي التعلم.

كتابة مواد إضافية لبطيئي التعلم

كثيراً ما يحتاج المدرس في عظم المدارس إلى إعداد قدر كبير من المادة القرائية الإضافية. وهذا عمل صعب يحتاج إلى وقت وجهد، وهناك بعض الطرق العامة التي تجعل هذا العمل أكثر يسراً وأقل جهداً، ومن هذه الطرق ما يأتي:

أولاً: من الضروري أن نقرر نوع المادة التي نحتاج إليها سواء أكانت قصة أم مقالة تعليمية، أم توجيهات لعمل شيء.

ثانياً: يجب أن يكون الأسلوب جيداً وطبيعياً، ونتجنب بقدر الإمكان الأسلوب المفتعل. وعلى المدرس أن يوجه مستوى الفهم إلى مستوى دراسي يوازي أو يقل سنة عن مستوى الفرقة الذي يأمل أن تقرأ فيها المادة بسهولة. ومع هذا فمن المحتمل أن تكون الكتابة في مستوى أعلى. ولكن يجب ألا يهتم المدرس في هذه المرحلة بالكلمات أو بالجمل المعقدة.

ثالثاً: راجع ما أعددته بالطريقة التالية:

1- يـراجع طـول الجمل وتكوينها. لا تستخدم جملة مركبة أو معقـدة إذا ما أعطتنا الجملة البسيطة نفس الفائدة، تعاد كتابة كل الجمل المقلوبة.

2- تـراجع المفردات، وهذه عملية مملة، ولكنها ضرورية، وإذا كانـت المـادة مختصرة، فعليك أن تراجع كل كلمة مستعيناً بالكلمـات الموجودة في سلسلة كتب المطالعة الأساسية جيدة النوع، أو استعن بقائمة " جيتس " الأولى والمراجع الأخيرة سـوف تكفـي للمواد المعدة للتلاميذ حتى السنة الرابعة في القدرة القرائية. وإذا لم يتيسر الحصول على هذه القائمة فإن المفـردات التي ترد في كتاب مطالعة جيد يمكن أن تبين لنا الكلمـات التـي يجب أن يعرفها معظم التلاميذ في مستوى معيـن، واحـذف الكلمات التي لا توجد في هذه القوائم كلما أمكـن، وضـع مكانها كلمات موجودة في القائمة أو مألوفة للتلاميذ.

والكلمـات التي لا يمكن حذفها أو إحلال كلمات أخرى محلها يجب أن توضع في قائمة الكلمات الجديدة، وسوف يحتاج التلاميذ إلى تعرف هذه الكلمات وينبغـي أن يتدربوا عليها قبل قراءة المادة المكتوبة، وإلا فإنهم سوف يتعثرون فـي هـذه الكلمات ويعتقدون أن المادة التي وضعتها بالغة الصعوبة. فإذا كانت المـادة طويلة بدرجة لا تسمح بمراجعة كل كلمة، فإنه يجب مراجعة أكبر نسبة من الكلمات، ولتكن كلمة كل عشر كلمات، أو على الأقل الكلمة الأخيرة من كل

سطر، على العموم يجب عدم تقديم أكثر من كلمة أو كلمتين جديدتين للتلاميذ في كـل مائـة كلمة، والكلمات الجديدة يجب أن توزع جيداً خلال المادة، فإذا كان هـناك برنامج منظم في الكتابة، فمن المفضل أن تحفظ هذه الكلمات الجديدة في الذهن، وأن تستخدم مرة ثانية وثالثة في مواد متتالية، فاستخدم الكلمة لعشرين أو ثلاثين مرة في نصوص متنوعة سوف يكون ضرورياً قبل أن يستوعب التلميذ البطيء التعلم هذه الكلمة.

وبالنسـبة للتلاميذ الأكثر نضجاً، أي التلاميذ الذين يمكنهم القراءة على مسـتوى الصف الرابع أو أعلى من ذلك، فإن قائمة " جيتس " الأولى قد تكون محـدودة جـداً، ففي هذا المستوى أيضاً يمكن للشخص أن يراجع الكلمات على كلمـات كتـب المطالعـة المسلسـلة. ويمكن استخدام قائمة كلمات المدرس " لـثورنديك "، وهـذه القائمة ليست مقسمة على حسب السنوات الدراسية، ولكن يمكـن استخدامها استخداماً مجدياً، وعندما تكتب لمستوى قرائي يناسب تلاميذ السـنة الـرابعة، حاول أن تجعل 90% من الكلمات في نطاق الـ 1500 كلمة الأولى من القائمة، وللسنة السادسة في نطاق الألفي الكلمة الأولى، وهذا سوف يجعل المادة ككل سهلة بدرجة تتيح القراءة بثقة وطلاقة، وتتيح الفرصة لكلمات جديدة غير شائعة، لبناء المحصول اللغوي.

رابعـاً: جـرب مـادتك مع عدد قليل من التلاميذ الذين تعتبر قدراتهم القرائـية ممـثلة للمجموعة ككل، بطريقة مشابهة لما سبق ذكره بالنسبة للكتب الجديدة.

خامساً: إذا ظهر أن المادة ملائمة لهؤلاء التلاميذ، فضاعف محاولاتك وابذل الجهد لتجنب الأخطاء المطبعية وازدحام الصفحة والأخطاء الأخرى التي

تسـيء إلى المظهر والقدرة القرائية، وفي حالة الكتابة للأطفال الصغار، يحسن استخدام الآلة الكاتبة، ذات الحروف الكبيرة.

وأخـيراً فإن الكتابة للتلاميذ البطيئي التعلم أو غيرهم تعتبر فناً في حد ذاتهـا، والخبرة وحدها هي التي تعطي الثقة بالنفس والمهارة في ممارسة ذلك الفن.

شـجع التلامـيذ على نقد وتقويم كتابك، فتقديراتهم للكتب سوف تعطى لمحات قيمة لميولهم ولما يفضلونه، علاوة على نموهم وتطورهم.

الحســـاب

إن المبدأ العام لتدريس الحساب للتلاميذ البطيئي التعلم يشبه كثيراً المبدأ العـــام فـــي تدريـــس القراءة. فالخبرة بمفاهيم الأرقام والعلاقات يجب أن تكون مرتـــبطة ارتـــباطاً وثيقاً بمعظم نواحي نشاط التلاميذ بقدر الإمكان، ولكن يجب أيضاً أن يكون هناك تعليم منظم متسلسل، ويجب الاستفادة من كل فرصة مواتية فـــي اســـتخدام الحســـاب الذي يعرفه التلاميذ، وتحقيق حاجات التلاميذ وزيادة معلوماتهم في هذه الناحية. ولكن الفرصة التي نقصدها لا تعني استخدام الحساب اســـتخداماً مفتعلاً، لزجّ الحساب في كل مشروع أو نشاط. إنما المهم أن يكون الموضوع المستخدم في الحساب مشابهاً للمادة التي تتضمنها الوحدات، ولكن لا داعي أن نقصر مضمون الحساب على موضوعات النشاط الأساسي، فالحساب يمكـــن أن يكـــون وحـــده ذات معنى من الناحية الوظيفية الاجتماعية إذا عني الإنســـان باختـــيار الموضـــوعات التي يستخدمها في النشاط الأساسي، أو التي تستخدم في القراءة. والفشل في استخدام هذه المستويات في الماضي، بالإضافة إلـــى الفشـــل في تدريس الفهم الرياضي، يفسر لنا لماذا يواجه كثير من التلاميذ البطيئي التعلم في مدارس عديدة صعوبات بالنسبة لهذا الموضوع. ولا يمكن أن نجعـــل الحساب موضوع تعليم أو مجرد عملية تدريب آلي، أو استجابات معقدة لعدد من الرموز والمواقف الكمية غير المفهومة، ولا يمكن أيضاً أن نعتمد على الطريقة العشوائية بأن نأخذ رموزنا كلية من الوحدات الأساسية في تقريرنا لما يدرس ومتى يدرس. وهذا التعليم غير المقصود كثيراً ما يتحول إلى مجرد تعليم عرضي، وإذا كان يجب تأكيد أحد المبادئ في تدريس الحساب للتلاميذ البطيئي

التعلم، فإن هذا المبدأ هو أن التلميذ البطيء التعلم يجب أن يفهم ما يفعل إذا كان عليه أن يتعلم شيئاً له قيمة ثابتة.

إرشادات لاختيار المادة

إن أكثر الطرق العملية في الوقت الحاضر لتدريس الحساب هي الاعتماد على كتاب حديث مرتبط بالمجتمع ليوضح المعلومات المتتالية ولتزويد التلاميذ بحد أدنى من المادة. ومحتوى أي كتاب في الحساب يجب أن يزود بقدر كاف من المادة العملية التي سوف يعد المدرس معظمها. ولا نتوقع أن ندرس كل الموضوعات والوحدات في أي كتاب معد أساساً للتلاميذ متوسطي أو سريعي التعلم. ويمكن قضاء وقت معقول في تدريس الحساب، فالعمليات الأساسية والموضوعات المختلفة يجب اختصارها إلى أقل قدر ممكن يحتاج إليه التلاميذ في الحاضر والمستقبل. وفي هذا الاختصار الجزئي يجب ألا نهمل النواحي التفصيلية، وتبقى فقط المادة الأساسية. بل يجب أن تكون القاعدة هي الخبرة المتكاملة المتضمنة للموضوعات والعمليات الأساسية، وذلك أفضل من الخبرة السطحية المتضمنة لعدد كبير من الموضوعات. فالقدر القليل من العمليات الحسابية المستوعبة جيداً أفضل من العرض السطحي لمجموعة من الأشياء قلما يستطيع التلميذ البطيء التعلم تعلمها أو استخدامها. وهناك نقطة أخرى من الضروري أن نأخذها في اعتبارنا عند اختيار كتاب يستخدم كمرشد عام، إذ يجب أن تشمل الكتب كل العمليات والوحدات المناسبة للتلاميذ البطيئي التعلم. وهذا ضروري لأن العمليات الحسابية معقدة إلى حد ما، وتتضمن عدة مستويات للفهم والمهارة، وسوف نتكلم أكثر في هذا الموضوع في الجزء التالي الخاص بطرق التدريس.

طرق التدريس

إن تدريس الحساب للتلاميذ البطيئي التعلم لا يختلف كثيراً عن تدريس الحساب للتلاميذ المتوسطي أو السريعي التعلم. ومع هذا توجد بعض النواحي التي تتطلب اهتماماً أكبر، وهي في الوقت ذاته تثير مشاكل خاصة. وهذا ما سنجده في الفقرات التالية.

الاستعداد لتعلم الحساب

يكون استعداد التلاميذ لتعلم الحساب، عادة، عندما يلتحقون بالمدرسة أقل من استعدادهم لتعلم القراءة. فقليل جداً من التلاميذ البطيئي التعلم هو الذين يكون لديهم فكرة كافية عن الأرقام أو النواحي الكمية في الحياة، أو يكون لديهم استعداد للتعلم المنظم في الحساب قبل السنة الثانية أو الثالثة في المدرسة؛ ولهذا يجب تمضية العامين الأول والثاني في برنامج تأهيلي لدراسة الحساب يشابه برنامج الإعداد للقراءة. وهذا البرنامج يتضمن تدريبهم على فهم وتقدير العلاقات كالحجم النسبي والوزن أو تكاليف أشياء شائعة متنوعة، وكذا الأطوال النسبية والمسافات والسرعة وما شابه ذلك، وتعلم تمييز رموز الأرقام وأسمائها، وتعلم العد وعمليات الجمع والطرح البسيطة.

يجب نشر التعليم المنظم

ومع بداية السنة الثانية أو الثالثة يمكن تقديم عمل أكثر تنظيماً لتعلم العمليات الأساسية الخاصة بالأرقام. وبعد ذلك يجب أن يسير البرنامج التعليمي بانتظام خلال سنوات الدراسة التالية. ولكننا لا نستطيع أن نتوقع تدريس الطرح وننتهي منه كلية خلال السنة الثانية أو القسمة في خلال السنة الرابعة أو الخامسة، ويمكن البدء بعمليات الطرح البسيطة في وقت مبكر، ولكننا لا نستطيع

أن نـــتوقع تحكماً كافياً للمواقف الأكثر تعقيداً، إلا في فترة متأخرة. وهذا ينطبق علـــى أي عملية أخرى، فأي مجهود لمحاولة تدريس عمليات الضرب مثلاً في فـــترة واحدة، سوف يؤدي غالباً إلى الإحباط والتمرد. وحتى إذا لم يؤد إلى هذه النتيجة، أو إذا ظهر أن التلاميذ يستطيعون الاستيعاب، فإنهم سوف يتراخون إذا مـــا قل الضغط عليهم، أو إذا لم يبذل وقت طويل إلى تثبيت هذا العمل؛ ومعظم بطيئي التعلم سوف يستوعبون الحساب إذا لم يدفعوا إليه مبكراً أو يفرض عليهم بسرعة كبيرة.

والكراهـــية الملحوظـــة للمادة التي يصحبها أحياناً اضطرابات انفعالية وإحســـاس مـــن التلميذ بحاجة ماسة إلى العمل المستمر والتكرار للتثبيت، هذه الكراهية تعتبر من أهم علامات عدم تكافؤ مستوى العمل مع مستوى التلميذ، أو أن المـــادة أعلى من مستوى التلميذ، ولذلك فإن مما يفيدنا في تعليم الحساب أن نمضـــي وقتاً كافياً في الاستعداد لتدريس الحساب خلال السنتين الأولى والثانية، وكذلك تعريف التلاميذ أسرار النظام العددي للأرقام بطريقة عرضية، ومراعاة ذلك يجنبنا التقلبات الانفعالية والحاجة إلى زيادة التعليم العلاجي.

المواد العملية

يجــب ألا نتردد في استخدام المواد العملية بكثرة مع ملاحظة أن نشاط التلاميذ يجب ألا يتحول إلى عملية آلية، ويجب أن نتذكر أن مجرد التدريب في حد ذاته لا يفيد في التدريس، وبخاصة إذا أدى إلى كراهية الموضوع، فالتدريب يجب أن يتم بعد أن يفهم التلميذ ماذا يفعل، ويرى أن التدريب سيعمل على تنقية وتكـامل واستيعاب إحدى العمليات. وإذا كان من الضروري الاستعانة بالواجب الذي يؤديه التلميذ في المنزل فيجب دائماً أن يتضمن تدريباً على أشياء قد فهمها التلمـيذ، ويجـب ألا يطلب المدرس من التلميذ حل مسائل تعتمد على أسس أو عمليات جديدة. وكما في القراءة، يجب زيادة تدريب التلميذ البطيء التعلم أكثر مـن التلميذ السريع التعلم. فبينما يكفي مثالان للتلميذ السريع التعلم، فإن التلميذ البطيء التعلم يحتاج إلى عشرين مثالاً.

وتوجـد ألعـاب حسابية عديدة تسر التلاميذ البطيئي التعلم وتتيح لهم تدريـباً مجدياً في بعض العمليات التي يمكن استعمالها كل يوم، ويمكن استخدام هذه الألعاب بكثرة، بحيث لا تصل إلى الحد الذي يبعث الملل أو الإهمال لنواح هامـة أخرى، ويوجد في الفصل كثير من النشاط العادي الذي يتيح التدريب في الحساب كعمل تقارير عن الطور والوزن والجو والتموين، وميزانية الجماعة في مصروفاتها المؤقتة.

استخدام الوسائل المعينة

ممـا يجـذب اهـتمام مدرس التلاميذ البطيئي التعلم، استخدام الوسائل المعينة، وكثير من المدرسين لا يحبذون هذه الوسائل خشية أن تؤثر فيما بعد في

كفايــة التلمــيذ. وبينما ويجد اختلاف كبير في الرأي بين الأخصائيين في هذا الموضــوع، فإنه يمكن أن نقول إن مدرس بطيئي التعلم يجب أن يكون حريصاً على اتجاهه حين يستخدم هذه المعينات. ويجب أن نتذكر أن التحكم المجدي في أي عملــية فــي الحســاب تعتمد أولاً على التبصر في المادة، وإنه في معظم الحــالات توجد مستويات مختلفة للفهم والاستبصار، واستخدام أحد المعينات قد يســهل عملــية الفهــم ويساعد على إعطاء التلميذ سيطرة وإحساساً بالطمأنينة. ويحدث ذلك نتيجة لتنشيط بعض العمليات لعقلية؛ فاستخدام هذه الوسائل في تعلم الطرح مثلاً من المؤكد أنه يسهل التبصر بهذه العملية، ويميل بعض التلاميذ إلى الاســتغناء عن استخدام الوسائل المعينة في الوقت المناسب بالطبع، وذلك نتيجة مســاعدة الآخرين على ذلك، أو رغبة منهم في تركها؛ ولا توجد هناك خطورة كبــيرة في استخدامها في البداية أو في المستويات الأقل، إلا أنها تعوق السرعة والكفاية في المستويات العليا. وعلاوة على هذا فإن السرعة ليست عاملاً كبيراً بالنســبة للتلامــيذ البطيئــي التعلم، فالدقة لها أهميتها الكبرى، وحتى إذا استمر اســتخدام وسيلة معينة بعد أن يكون معظم التلاميذ قد تجنبوها، فإن ذلك سيثير اهتمامــنا كثيراً، وبخاصة إذا كانت الطريقة المتبعة تساعد على أن يكون التلميذ أكثر دقة وأكثر إحساساً بالأمن.

مستويات التوقع

فــي الحســاب – كما في القراءة – يمكن أن يحصل الفرد على دليل معقول للتحصيل المتوقع، وذلك بمقارنة عمر التلميذ الحسابي بعمره العقلي. وإذا كــان الفــرق بينهما في حدود ستة أشهر، فإن التلميذ يعتبر في مستوى فرقته، وهذه المقارنة يجب أن تعمل كاختبار أولي لمعرفة أي التلاميذ يحتاج إلى اهتمام إضــافي أو تعليم علاجي. ومثل هذه المقارنة يجب أن تعلم من وقت لآخر على

الأقــل مرتيــن في العام. وبالإضافة إلى هذا يجب أن يكون الفرد يقظاً لما قد يظهر من صعوبات أو أساليب سيئة قد تسبب الكثير من المتاعب إذا لم نتخلص منها فوراً. ومن المستحسن استخدام الاختبارات الاستطلاعية، إلا أنه من الخطأ اســتخدامها بصــيغة مــتكررة خوفاً من كراهية التلاميذ لها. وبالاختصار فإن تدريــس الحســاب للتلاميذ البطيئي التعلم لا يختلف أساساً عن تدريسه للتلاميذ الآخرين، وتجب إتاحة فترة كافية من الوقت لبرنامج " الإعداد الحسابي " يكون الغــرض مــنه نمو رصيد الخبرات المعرفية للاستخدام الوظيفي للأرقام، وهذا يعتــبر ضــرورياً للتعليم المنظم فيما بعد. وقد تتحقق زيادة الخبرة عن طريق بعض العمليات والمفاهيم القليلة أكثر من إعطاء أشياء كثيرة قد يجهلها التلاميذ.

المراجـــع

1- الـــتعلم نفسياً وتربوياً، أ. د. محمد خير عرقوسي، أ.د. مصطفى زيدان، أ.د. يوسف القاضي، دار اللواء للنشر والتوزيع – الرياض.

2- الطفل البطيء التعلم، د. ب. فيندرستون، ترجمة د. مصطفى فهمي، درا النهضة العربية – القاهرة.

3- إبراهـــيم وجـــيه محمـــود: تفسير عملية التفكير من وجهة نظر المدرسة السلوكية الحديثة في علم النفس، جامعة عين شمس – القاهرة 1958.

4- حسن حافظ وعزيز حنا وإبراهيم وجيه: علم النفس والتعلم، مكتبة الأنجلو المصرية، 1958.





مكتبة المجتمع العربي
مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع
الأردن - عمان - وسط البلد - ش. السلط - مجمع الفحيص التجاري - تلفاكس 2739 463 6 962+
خلوي 5651920 79 962+ ص.ب 8244 الرمز البريدي 11121 جبل الحسين الشرقي
E-mail:Moj_pub@hotmail.com

دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع
عمّان - شارع السلط - مجمع الفحيص التجاري
تلفاكس 4612190 ص.ب 922762 عمّان 11121 الأردن
www.darsafa.com E-mail:safa@darsafa.com